



# Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant

Salma Nashawati

## ► To cite this version:

Salma Nashawati. Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2010. Français. NNT : 2010PA030174 . tel-01171621

**HAL Id: tel-01171621**

**<https://theses.hal.science/tel-01171621>**

Submitted on 6 Jul 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE –  
PARIS 3**

**ÉCOLE DOCTORALE 268  
Langage et langues : description, théorisation, transmission**

**THÈSE DE DOCTORAT  
en Sciences du Langage**

**Salma NASHAWATI**

**Le développement des expressions référentielles  
chez le jeune enfant :  
noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant**

**Thèse dirigée par  
Madame la Professeure Anne SALAZAR ORVIG**

**Soutenue le 16 décembre 2010**

**Jury :**

*Monsieur Christian HUDELOT – Directeur de recherche au CNRS  
Madame la Professeure Aliyah MORGENSTERN – Université Paris 3  
Monsieur Christophe PARISSE – Chargé de recherche INSERM  
Madame la Professeure Anne SALAZAR-ORVIG – Université Paris 3*

# *œ Résumé œ*

## **Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant**

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier la façon dont le jeune enfant acquiert l'usage référentiel des syntagmes nominaux et des pronoms dans les dialogues avec sa mère. La question qui se pose est donc celle de déterminer si les valeurs pragmatiques de ces expressions référentielles arrivent après l'acquisition de leurs formes grammaticales ou au même moment ? Les analyses de nos suivis longitudinaux, de trois enfants francophones âgés de 1;11 à 3 ans, montrent une acquisition graduelle des catégories des déterminants du nom impliquant des phénomènes précurseurs, tels que l'utilisation des « fillers ». Nous avons relevé aussi une certaine capacité du jeune enfant à introduire, à maintenir et à réintroduire les référents avec les expressions référentielles appropriées. Ces résultats suggèrent une acquisition précoce de la valeur référentielle, en français, aussi bien pour les syntagmes nominaux que pour les pronoms.

**Mots-clés en français :** acquisition du langage, expression référentielle, chaîne de référence, déterminant du nom, pronom.

# *∞ Abstract ∞*

## **The development of referential expressions in child's language: nouns and pronouns in mother-child dialogues**

The aim of this research is to study the way children acquire the referential use of nouns and pronouns in dialogues with their mother. The question is to determine whether the child acquires the pragmatics values of these referential expressions after their morpho-syntactic forms or at the same time? The analysis of our longitudinal data, three French-speaking children aged between 1;11 and 3 years, shows that determiner categories are gradually acquired and that the process implies the use of precursory phenomena, such as "filler-syllables". We also observe that young children show a certain ability to introduce, maintain and reintroduce referents with appropriate referential expressions. Those findings suggest that the referential values of nouns and pronouns are acquired from a very early age in French language.

**Keywords in English:** language acquisition, referential expression, referential chain, determiner, pronoun.

*À la mémoire de mon grand-père  
Abdel-Kader Al Midani*

# ∞ Remerciements ∞

*Au terme de ce doctorat, je tiens tout d'abord à exprimer mes profonds remerciements à Madame la Professeure Anne Salazar Orvig pour avoir accepté de m'accueillir au sein de son équipe et de diriger ma thèse. Je la remercie pour sa patience et ses encouragements ainsi que pour sa disponibilité et son œil critique qui m'ont été très précieux pour structurer ce travail de recherche.*

*Mes remerciements s'adressent aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse.*

*Je tiens à remercier aussi les familles des enfants, Clément, Clémence et Mathilde, pour leur participation et le temps qu'ils nous ont consacré, sans eux cette thèse n'aurait pu voir le jour. Je remercie également tous les parents qui ont eu la gentillesse de proposer leur participation à cette étude, même s'ils n'ont finalement pas pu être retenus.*

*Un remerciement particulier à M. Francis Hirsinger, M. Julien Heurdier et Mme Christine Al Ariss qui ont en grande partie contribué à la relecture de cette thèse.*

*Un grand merci à mes parents pour leur soutien constant tout au long de mon doctorat, ils ont toujours été présents lorsque j'en ai eu besoin. Je remercie chaleureusement mes sœurs, Rim et May, qui m'ont apporté joies et rires.*

*Une mention toute particulière aux familles Hirsinger et Roth qui m'ont accueillies. Je leur adresse un grand merci pour leur présence, leurs petits gestes qui ont beaucoup aidé à rendre mes séjours à Paris agréables.*

*Je remercie également Mme Chatila pour sa présence et son soutien.*

*Je tiens à remercier mes amis avec qui j'ai passé de bons moments à Paris, Abir Abou-Abass, Hanadi Al-Yafi, Mayss Bajbouj-Kinjawwi, Sana Sabouni, Lana Zabad. Merci également à Ahmed Al-Cherchefchi, Samer Al-Kawa et Mulham et Hakam Al-Lujami.*

*Finalement, j'adresse un vif remerciement à M. George Sarji mon premier professeur de français qui m'a transmis l'amour de la langue française.*

# ∞ Sommaire ∞

Introduction .....	5
--------------------	---

## PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Chapitre 1 - L'acquisition du langage : perspective générale .....	11
Chapitre 2 - Le langage dans les deux premières années de vie du jeune enfant : les premières étapes .....	34
Chapitre 3 - La référence aux entités : l'emploi des expressions référentielles .....	56
Chapitre 4 - La référence chez le jeune enfant .....	90
Chapitre 5 - Le langage adressé aux enfants .....	109
Conclusion de la première partie .....	126

## DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE

Chapitre 6 - La méthodologie de la recherche .....	130
Chapitre 7 – L'émergence et le développement des expressions référentielles ....	155
Chapitre 8 – L'acquisition des déterminants du nom .....	199
Chapitre 9 – Le développement de la référence dans le discours du jeune enfant	268
Chapitre 10 – Les expressions référentielles dans le dialogue .....	312

CONCLUSION GÉNÉRALE .....	355
---------------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE .....	358
---------------------	-----

ANNEXE I .....	368
----------------	-----

ANNEXE II .....	380
-----------------	-----

ANNEXE III .....	sur CD
------------------	--------

# ∞ Introduction ∞

Dans une situation d'interaction familière avec sa mère, le jeune enfant se trouve dans un univers d'objets qui lui est connu. Intéressé par un de ces objets du monde, il va le désigner par un geste ou par des mots afin d'attirer l'attention de sa mère et lui communiquer son intention. La question principale à laquelle il convient de répondre concerne la façon dont le jeune enfant acquiert l'usage référentiel des syntagmes nominaux et des pronoms dans le discours. C'est l'objet de ce travail de thèse.

L'étude de ce problème, qui relève de celle du processus d'acquisition du langage, implique la prise en compte des aspects : syntaxique, déterminé par l'acquisition de ses différentes unités linguistiques, sémantique, caractérisé par sa possibilité de signifier quelque chose, et pragmatique, défini comme son utilisation dans des contextes sociaux. Ces trois aspects du langage ne peuvent pas être acquis indépendamment les uns des autres. Notre recherche traite de l'interdépendance entre la grammaire et la pragmatique.

L'acquisition de la référence ou de l'acte de référer, qui est celui par lequel un signe linguistique désigne des événements et des entités réels ou fictifs de l'univers extralinguistique, fait partie du processus d'acquisition du langage. En effet, la maîtrise de la fonction référentielle présuppose que le jeune enfant ait certaines pratiques de l'échange discursif ainsi que des connaissances du monde « réel » qui l'entoure avant même qu'il n'apprenne à démêler les mystères de la syntaxe. François (1993) insiste sur le fait que l'enfant acquiert l'emploi des différents types d'unités linguistiques de sa langue en fonction de ce qu'elles lui permettent de faire dans le discours. Par ailleurs, dans les dialogues adulte-enfant, le discours de l'enfant est fréquemment étayé par la mère. C'est



la raison pour laquelle nous allons également étudier le langage adressé à l'enfant et sa place dans le discours.

L'étude de la référence est à l'interface de celle du développement linguistique et de celle de la compétence pragmatique chez le jeune enfant. En effet, lors de son acquisition, le jeune enfant est confronté à deux tâches différentes : il faut qu'il acquière les différentes formes linguistiques désignant un référent, d'une part, et leurs divers contextes d'emploi, d'autre part.

Cette double acquisition nous impose un triple examen : celui de l'appropriation des catégories des déterminants du nom et des pronoms par le jeune enfant, celui de l'adéquation de l'emploi des expressions référentielles au contexte, et celui de la place des expressions référentielles dans des chaînes de référence, composées par définition de plusieurs maillons liés les uns aux autres par des relations coréférentielles et/ou anaphoriques. Observons ce qu'il en est d'un échange mère-enfant dans une situation de lecture d'un livre d'images :

Clément (2;06.05)<sup>1</sup> [MLU : 1,79]<sup>2</sup>

*Clément et sa mère regardent le livre d'images « Le voleur de poule ». Clément tourne la page et pointe un vélo.*

CLE <sup>3</sup> 72 <sup>4</sup> :	<b>lɔ. + lɔ.</b>	<il pointe un vélo>
	« vélo. + vélo. »	
MER <sup>5</sup> 94 :	oui <b>un vélo</b> , maman elle n'avait pas vu ! exact.	
CLE 73 :	maç <b>ə lɔ.</b>	<il déplace ses deux doigts sur la table ➦>
	« marche <sup>f</sup> vélo. »	
MER 95 :	non <b>un vélo</b> ça roule !	<elle regarde Clément>
CLE 74 :	wi ʔal <b>lɔ lɔ.</b>	
	« oui roule la vélo. »	

Dans cet exemple, chaque mention du référent « vélo » constitue une expression référentielle. Clément introduit ce référent dans CLE 72 en le codant avec un nom seul [lɔ] dans un contexte où le déterminant est attendu. Ensuite dans CLE 73 il produit une voyelle « *un filler* » devant le nom, puis dans CLE 74 il code le même référent avec une

<sup>1</sup> (année;mois.jour).

<sup>2</sup> Mean Length of Utterance (longueur moyenne des énoncés).

<sup>3</sup> « CLE » est l'abréviation de « Clément ».

<sup>4</sup> Numéro du tour de parole dans le dialogue.

<sup>5</sup> « MER » est l'abréviation de « mère ».

<sup>6</sup> « f » est l'abréviation de filler.

description définie constituée d'un nom précédé d'un article défini. De son côté, la mère mentionne deux fois le référent « *vélo* » avec des descriptions indéfinies.

L'examen de cet exemple de Clément montre bien que nous ne pouvons pas étudier l'acquisition des expressions référentielles en dehors de leur contexte d'énonciation et que le fait de prendre en compte le langage adressé à l'enfant est indispensable pour l'interprétation des productions enfantines.

Les travaux réalisés jusqu'à présent conduisent à des résultats controversés. Certaines études ont développé l'idée d'une acquisition précoce des valeurs pragmatiques des expressions référentielles produites par le jeune enfant avant l'âge de trois ans, (Brown, 1973), (Maratsos, 1976) et (Keenan et Schieffelin, 1976) entre autres, alors que d'autres études ont privilégié le principe d'une acquisition progressive et tardive des valeurs pragmatiques des différentes expressions référentielles, (Karmiloff-Smith, 1979) et (Hickmann, 2003) entre autres.

En suivant le raisonnement de Hickmann (2003) et De Weck (1991) on pourrait considérer les quatre expressions référentielles produites par Clément dans CLE 72, CLE 73 et CL 74 comme étant des expressions déictiques qui correspondent à son encodage direct du référent à partir du support imagé et sans liens avec sa représentation dans le discours. Cependant, si nous prenons en considération que Clément commence par introduire le référent [lo] « *vélo* » dans CLE 72, puis prédique quelque chose à propos de lui [maʒ əlo] « marche vélo » dans CLE 73, et qu'ensuite il reprend [ʁal lalo] « roule vélo » de l'énoncé de sa mère dans CLE 74, cet enchaînement d'expressions référentielles constitue une séquence d'énoncés autour d'un thème qui est ici le vélo. Malgré le geste du pointage qui accompagne l'énoncé CLE 73, cet énoncé s'inscrit en continuité avec CLE 72 du fait qu'il prédique quelque chose à propos d'un référent qu'il a introduit lui-même dans le discours. La reprise lexicale dans CLE 74 manifeste aussi une continuité autour du référent « vélo ». Ces indices nous permettent-ils pour autant de considérer la présence d'une relation de dépendance entre les différentes occurrences d'un référent ? Pouvons-nous considérer cette séquence d'expressions référentielles comme une chaîne anaphorique et non seulement co-référentielle ? Pour répondre à ces questions il faut montrer, d'une part, l'appropriation par le jeune enfant de la valeur référentielle des unités linguistiques qu'il produit, et, d'autre part, l'existence des liens co-référentiels entre

elles quand elles désignent un même référent pour pouvoir parler d'expressions référentielles dans une chaîne de référence. D'où notre interrogation sur ce qu'est la construction de la référence dans le dialogue.

De ce fait, certaines questions s'imposent et demandent à être étudiées. Tout d'abord, les catégories des déterminants du nom et celle des pronoms sont-elles acquises avant l'âge de 3 ans ? Si c'est le cas l'enfant les emploie-t-il dans des contextes appropriés ? En d'autres termes, le jeune enfant possède-t-il dès le départ les unités linguistiques de sa langue ou sont-elles acquises graduellement dans le discours ? Existe-il une relation entre les fillers pré-nominaux et les déterminants du nom, d'un côté et entre les fillers préverbaux et les pronoms personnels, d'un autre côté ? Quel rôle jouent les facteurs pragmatiques dans les premiers usages des expressions référentielles ? Le jeune enfant distingue-t-il entre un référent nouveau introduit pour la première fois dans le discours et un référent déjà mentionné dans le discours ? De plus, étant donné que le jeune enfant acquiert sa langue dans l'interaction adulte-enfant, n'est-il pas nécessaire d'étudier le rôle que joue le langage de l'adulte adressé aux enfants, d'une part, et de déterminer l'influence du type de situation dans laquelle ils se trouvent, d'autre part ? Existe-t-il des différences inter-individuelles dans le processus d'acquisition des déterminants du nom et des pronoms ? Au niveau de la chaîne de référence, les premières expressions référentielles produites par le jeune enfant sont-elles employées sans aucune représentation discursive ou mémorielle entre elles ?

C'est à partir d'une étude longitudinale de trois enfants francophones Clément, Clémence et Mathilde que nous essayons de répondre à ces questions. Étant donné le nombre important de types d'expressions référentielles, nous nous limitons à l'étude du développement des déterminants du nom et des pronoms. Une description détaillée de nos critères d'analyse est présentée dans le chapitre dédié à notre méthodologie de recherche (cf. chapitre 6).

Nous avons réparti notre travail en deux grandes parties. Dans la première partie, nous présentons le cadre théorique à partir duquel nous élaborons la problématique de l'acquisition de la référence chez le jeune enfant. Le premier chapitre est consacré à la présentation des différentes approches de l'acquisition du langage parmi lesquelles nous exposons l'approche interactionnelle dans laquelle nous nous inscrivons. Dans le

deuxième chapitre, nous explorons les premières étapes du développement du langage chez le jeune enfant au cours de ses deux premières années de vie, pendant lesquelles il produit ses premiers mots à usage référentiel. Le troisième chapitre donne un aperçu général de la problématique de la référence. Nous décrivons les différents contextes d'emploi des expressions référentielles dans la langue adulte à partir desquels nous identifions les catégories employées par le jeune enfant. Nous abordons dans le quatrième chapitre l'état de l'art des recherches consacrées à la mise en place de la référence chez le jeune enfant. Nous exposons les travaux existants sur l'emploi des expressions référentielles et spécialement des déterminants du nom dans le discours du jeune enfant. Dans le cinquième chapitre, nous portons une attention particulière au rôle important que joue le langage adressé à l'enfant.

La seconde partie de cette thèse est consacrée aux analyses et aux résultats, elle est organisée en cinq chapitres. Dans le sixième chapitre, nous présentons notre corpus constitué des enregistrements vidéos de trois enfants francophones suivis entre les âges de 1;11 et 3 ans, puis nous décrivons notre méthodologie de recherche. Dans les septième et huitième chapitres, nous examinons l'émergence des unités linguistiques dans le langage du jeune enfant. Nous serons amenée à poser la question de savoir si la catégorie des déterminants du nom et celle des pronoms sont mises en place progressivement au cours de l'interaction adulte-enfant. Dans le neuvième chapitre, nous développons la façon dont le jeune enfant s'approprie l'emploi référentiel de ces unités linguistiques pour introduire un référent nouveau, maintenir un référent dans le discours et réintroduire un référent à distance. Nous mettons en évidence le rôle que peut jouer la focalisation attentionnelle et discursive ainsi que l'apport du discours de l'autre sur la production langagière du jeune enfant. Nous terminons la présentation de notre recherche par un dixième chapitre consacré à l'emploi des expressions référentielles dans le dialogue. Dans ce dernier chapitre, l'accent est mis sur la constitution des chaînes de référence dans le dialogue. À l'issue de ces dix chapitres, nous concluons sur le processus de l'acquisition des unités linguistiques dans les dialogues mère-enfant et l'emploi des expressions référentielles dans le dialogue.

# PREMIÈRE PARTIE

## CADRE THÉORIQUE

# ∞ CHAPITRE 1 ∞

## L'acquisition du langage : perspective générale

Dans ce chapitre introductif, notre objectif est de situer notre recherche sur l'émergence et la maîtrise des expressions référentielles dans le domaine de l'acquisition du langage. L'étude de la référence chez le jeune enfant rend compte de la fonction qui met un signe linguistique en rapport avec le monde des objets réels dans un contexte défini, (Bruner, 1987). La référence dépend donc de la connaissance pratique élaborée par le jeune enfant au cours de son développement cognitif et linguistique.

Pour comprendre comment le jeune enfant apprend à faire *quelque chose* avec les mots de sa langue, quelque chose qui ait *un sens*, il faut d'abord que nous comprenions comment il apprend à utiliser les unités linguistiques de sa langue, des unités qu'il va employer pour renvoyer à un événement, à un être ou encore à un objet réel ou abstrait. Ce n'est pas évident a priori pour le jeune enfant qui, dans une situation d'interaction avec un adulte, "*ne voit pas*" à quoi réfère le discours. Mais il apprend, au cours de son acquisition du langage, à identifier les unités linguistiques de sa langue et à leur attribuer du sens pour les réutiliser dans son discours. En outre, il y a une grande différence entre apprendre un langage, c'est-à-dire acquérir le lexique et la grammaire, et apprendre à faire des choses par le langage, comme la référence.

Nous passons en revue les principales approches théoriques qui essayent de répondre aux problèmes concernant *la nature des capacités initiales*, à la source du processus de l'acquisition du langage. Ainsi, nous serons amenée à soulever des questions se trouvant

au cœur des débats entre les linguistes, les psychologues, les philosophes et les biologistes qui ont essayé de définir les caractères du langage enfantin et de cerner les mécanismes de son appropriation.

Le langage est un système complexe qui nous permet d'exprimer l'ensemble de nos idées, nos pensées, nos désirs, de décrire les événements, de raconter des histoires, de faire un discours politique, médiatique, historique, etc. La faculté de parler une langue caractérise l'être humain et structure fortement son appartenance à une communauté humaine. Pendant la petite enfance, tout enfant reconstruit par lui-même et pour lui-même le langage. Le développement de cette capacité langagière a été intensément exploré dans différents domaines interdisciplinaires et a suscité des débats entre les différentes approches théoriques dans le domaine de l'acquisition du langage.

Lorsqu'ils naissent, les enfants ne savent pas parler. Petit à petit, ils apprennent à parler une ou plusieurs langues, celle(s) de leurs parents et du bain linguistique qui les entoure. La question se pose donc de savoir ce que l'enfant apprend. Comment arrive-t-il à comprendre l'autre et à se faire comprendre ? Par quels moyens arrive-t-il à savoir quoi utiliser, quand et comment ? La capacité langagière n'est certainement pas la seule capacité développée durant la petite enfance. Elle évolue en même temps que d'autres capacités telles que la mémoire, l'attention, la socialisation, etc.

Dans la vie de l'enfant, l'acquisition du langage constitue une étape majeure de son développement linguistique. Quel que soit le bain de langage qui l'entoure, ses capacités langagières connaissent de nombreux changements : du nourrisson, qui s'efforce de produire les premiers sons de sa langue maternelle, jusqu'aux tâches bien plus complexes qui consistent à produire et à comprendre de longs récits.

Les théories de l'acquisition du langage ont connu d'importants changements depuis le courant béhavioriste qui considère que l'enfant vient au monde avec un esprit vierge, comme une « *table rase* » sur laquelle il va imprimer toutes ses expériences qui vont constituer son identité et son savoir, jusqu'au courant innéiste de Chomsky qui postule la présence d'une Grammaire Universelle commune à tous les enfants de toutes les langues ; on présume alors que le jeune enfant dispose d'un stock inné de catégories conceptuelles et de constructions syntaxiques qui sont contraintes par la Grammaire Universelle. Hirsh-Pasek et Golinkoff (1996) qualifient ce modèle de « *inside-out theory* », partant des pré-

requis innés en possession du jeune enfant pour arriver au langage de l'adulte. À l'opposé, les théories de type « *outside-in* » caractérisent les approches constructivistes et fonctionnalistes, (Piaget, 1965), (Slobin, 1973, Slobin, 1985), (Halliday, 1975), (Bates et MacWhinney, 1987), (Karmiloff-Smith, 1992), (Tomasello, 1999), entre autres. Dans ces approches, le jeune enfant ne dispose pas de structures syntaxiques innées. Il construit sa langue à partir de généralisations et de mécanismes fonctionnels qui conduisent, par applications successives, à l'élaboration des structures de connaissance. Ainsi, les jeunes enfants ne découvrent pas la grammaire mais la construisent lentement à partir de ce qu'ils savent déjà.

Par ailleurs, les approches interactionnistes mettent l'accent sur une dimension sociale interactionnelle de l'acquisition du langage. C'est dans cette dimension sociale que Vygotski (1985, 3e éd.1997) définit le langage comme un moyen de communication, d'échange et d'action sur l'entourage. Dans cette approche interactionniste, Bruner (1983) et François (1993) considèrent qu'apprendre à parler ne se résout pas à l'apprentissage des structures syntaxiques. C'est d'abord apprendre à communiquer, à agir, à poser des questions, à demander, à rappeler, etc. Ils ont accordé une place importante aux conditions de l'énonciation et au cadre communicationnel dans lequel le langage s'inscrit.

Dans les sections suivantes nous allons développer plus en détail chacune de ces différentes approches et la façon dont elles expliquent l'entrée du jeune enfant dans le langage.

## 1. Les behavioristes

Sous l'emprise des sciences du comportement, les chercheurs behavioristes se sont concentrés sur l'étude de l'ensemble des réactions objectivement observables et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement. Les théoriciens behavioristes de l'apprentissage, Watson (1972) et Skinner (1974, 1979), entre autres, reconnaissent trois grandes variables dans le processus de tout apprentissage : l'environnement qui stimule, l'organisme qui est stimulé et le comportement ou la réponse de l'organisme par suite de la stimulation. Et ils écartent toutes autres explications qui feraient appel à un autre principe, telles que les explications cognitives ou psychologiques.



Dans le domaine de l'acquisition du langage, Watson (1972) définit le langage comme la somme d'habitudes verbales d'un individu qui se construisent de la même façon que les habitudes manuelles. Selon Watson, « *le mot parlé d'un individu est un stimulus qui entraîne la même ou une autre réponse verbale chez un autre individu* » (Watson, 1972 : 159). Dans la mesure où c'est en donnant le stimulus qu'on peut prédire la réaction qui va suivre, les behavioristes considèrent qu'il ne sert à rien d'affirmer qu'un locuteur choisit ses mots en fonction de son « auditeur ». C'est plutôt le type d'« audience » qui augmente la probabilité du surgissement d'une sous-classe particulière du répertoire lexical. C'est pourquoi Skinner (1974) préfère obscurcir le rôle du locuteur qu'il considère comme une variable indépendante intervenant dans le fonctionnement du comportement.

Par conséquent, le behaviorisme a négligé l'étude de la référence puisqu'il considère que la seule réalité est matérielle et que la connaissance du langage est une habileté exprimable comme un système de dispositions à répondre. Plus important encore, les behavioristes refusent d'accorder de la valeur à la conscience du locuteur chez lequel ils nient l'existence d'images mentales sans lesquelles il est impossible de penser la référence.

## 2. Les générativistes

Le courant behavioriste a été durement attaqué par le courant innéiste, entre autres. Noam Chomsky, fondateur du courant innéiste, rappelle qu'il est impossible que l'enfant puisse apprendre simplement en s'appuyant sur l'observation du langage de son entourage. Pour lui, le langage adressé à l'enfant est d'une qualité médiocre, du fait que les adultes produisent des phrases inachevées et des phrases non grammaticales lorsqu'ils s'adressent aux jeunes enfants. Par ailleurs, tout enfant est capable de formuler et de produire des énoncés qu'il n'a jamais entendus auparavant.

Selon Chomsky (1965), le langage n'est pas acquis. La connaissance linguistique de l'enfant est déterminée par une capacité innée, un dispositif d'acquisition du langage (Language Acquisition Device - LAD), défini comme une prédisposition innée commune à tous les enfants. Cette capacité permet au jeune enfant d'élaborer des descriptions grammaticalement correctes à partir des données linguistiques innées. Selon cette hypothèse, cette capacité linguistique innée chez le jeune enfant est suffisamment spécifique pour lui éviter les erreurs produites par les adultes. Il semble que les parents

corrigent rarement les erreurs grammaticales de leurs enfants et ils ne leur donnent pas de modèles correctifs qui leur permettraient d'apprendre la grammaire. Par conséquent, pour Chomsky, l'apprentissage et l'expérience ne peuvent, à eux seuls, expliquer l'acquisition de la grammaire. L'enfant est doté d'un « *noyau inné* » qui va permettre l'acquisition du langage d'une façon spontanée dans un processus déclenché par les messages linguistiques qui lui sont adressés.

De ce fait, le jeune enfant a juste besoin d'être exposé minimalement à sa langue pour déclencher sa faculté innée du langage et pour ajuster l'émergence des structures linguistiques particulières à sa langue maternelle qui se trouvent gouvernées par une Grammaire Universelle. Cette grammaire permet à l'enfant de produire et de comprendre un nombre infini de phrases, en partant d'un nombre fini d'éléments ou d'unités. En 1981, Chomsky (1981) a repris les principes de la Grammaire Universelle pour présenter un modèle plus unifié. Il a proposé le principe de projection selon lequel l'enfant projette les propriétés des entrées lexicales sur la syntaxe de la phrase. Ainsi, par exemple, les noms sont projetés en syntagmes nominaux et les verbes en syntagmes verbaux, de telle sorte qu'il suffit à l'enfant de connaître les classes des items lexicaux pour découvrir leur fonctionnement syntaxique.

Dans le cadre de l'approche générativiste, les théories du « bootstrapping » ont été proposées selon lesquelles l'enfant apprend par ses propres moyens et sans l'aide de personne. N'ayant trouvé aucune traduction de cette expression dans la littérature française, nous la conservons ici telle quelle. Les théories du « bootstrapping » sont fondées sur l'idée que l'enfant peut se servir d'une partie du système linguistique (phonologique, sémantique ou syntaxique) et du système non linguistique pour progresser dans l'apprentissage d'un autre niveau afin de construire la grammaire et le lexique de sa langue maternelle, (Weissenborn et Hohle, 2001). Ainsi, par exemple, l'enfant peut utiliser ses savoirs en sémantique pour avancer sur le niveau syntaxique.

La théorie du bootstrapping syntaxique indique comment l'enfant s'appuie sur la structure syntaxique de sa langue pour déduire le sens des mots. Selon cette théorie, l'enfant cherche des indications sur la signification d'un verbe qu'il ne connaît pas à partir des positions des noms dans la phrase, (Gleitman, 1990). Ainsi, si un verbe apparaît accompagné d'un nom avant et d'un autre nom après, ce verbe peut être considéré

comme un verbe causatif. De même, ce mécanisme permet à l'enfant de différencier le sens des mots qui se ressemblent dans les contextes. Par exemple, les verbes « to see » et « to look » apparaissent dans des contextes semblables. Néanmoins, d'un point de vue syntaxique, ces deux verbes ne se comportent pas de la même façon. Le verbe « to see » s'utilise avec un complément d'objet direct, alors que le verbe « to look » s'utilise avec un complément d'objet indirect introduit par « at ». Selon Gleitman et Gleitman (2001), le bootstrapping syntaxique repose sur la capacité de l'enfant à lier l'apparition des mots dans un contexte et l'événement qui les accompagne. Au regard du contexte informationnel interne du langage, il est supposé offrir à l'enfant une source d'information sur le sens des mots.

Il faut souligner que la théorie du bootstrapping syntaxique ne donne pas à l'enfant une signification précise des mots mais qu'elle lui indique leur catégorie d'appartenance. Selon Pinker (1987), il ne suffit pas de considérer que l'enfant dispose des classes de mots de sa langue pour qu'il acquière le sens des mots et leur fonctionnement dans les énoncés. Pour résoudre ce problème, il propose la théorie du bootstrapping sémantique.

Selon Pinker (1987), l'enfant se base sur l'information véhiculée par la phrase et les objets du monde pour comprendre la sémantique de certains mots. Par exemple, un mot décrivant un objet peut a priori être un nom et un mot décrivant une action ou un changement d'état a de fortes chances d'être un verbe. Ce mécanisme permet aussi l'acquisition des fonctions grammaticales des mots. Par exemple, l'agent d'une action est un bon candidat pour être le sujet. Toutefois, comme l'indique Pinker, le bootstrapping sémantique repose sur quatre suppositions fortes. Premièrement, l'enfant est capable d'apprendre le sens des mots communs indépendamment de son apprentissage des règles de grammaire. Deuxièmement, l'enfant est capable de construire une représentation sémantique de la phrase qu'il entend avec l'aide du contexte et le sens des mots contenus dans la phrase. Troisièmement, le message que l'enfant entend doit obéir à la forme générale des phrases déclaratives présentées dans la Grammaire Universelle telle que les syntagmes nominaux et les syntagmes verbaux. Quatrièmement, l'enfant est doté d'un savoir spécifique inné de certains universaux linguistiques. Ce sont ces quatre conditions qui vont permettre à l'enfant d'interpréter les phrases situées dans des contextes linguistiques relativement transparents. Ainsi, le bootstrapping sémantique peut constituer une excellente stratégie initiale dans laquelle il n'est pas question d'imitation de

la part de l'enfant puisque les unités syntaxiques de sa langue sont déjà en sa possession à la naissance. Pour les activer ou les reconstituer, l'enfant a juste besoin d'écouter les autres membres de sa communauté linguistique.

L'idée sous-jacente au bootstrapping prosodique repose sur le fait que l'enfant pourrait découvrir la segmentation initiale des mots grâce aux syllabes accentuées. Tincoff et Jusczyk (1999) ont montré que les enfants de très jeune âge sont capables de reconnaître et de traiter des sons liés à la langue et ce dès l'âge de 6 mois. Ce sont les mots d'enfance cruciaux tels que « *maman* » et « *papa* ». Jusczyk (2001) soutient que c'est vers l'âge de 7 à 8 mois qu'apparaissent les débuts de la capacité de segmentation des mots chez l'enfant. Il explique que les enfants anglophones détectent la prosodie pour segmenter les mots avec une préférence pour les modèles rythmiques, tout en faisant attention aux contraintes phonologiques, allophoniques et aux régularités distributionnelles. Cependant, ces indices prosodiques marquant les limites des mots ne correspondent souvent pas aux organisations syntaxiques de la langue. De ce fait, il serait difficile de se contenter du bootstrapping prosodique pour expliquer l'acquisition du sens des mots.

Tout porte à croire qu'aucune des trois théories du bootstrapping ne suffit à elle seule pour rendre compte de l'acquisition du langage. Tous les travaux menés dans ce courant innéiste se sont concentrés uniquement sur la capacité de l'enfant à découvrir les unités linguistiques de sa langue à partir d'une connaissance innée et ont écarté le rôle que peuvent jouer les mécanismes psychologiques tels que l'imitation, le stockage de l'information, ou la représentation mentale, pour n'en citer que quelques-uns.

### 3. La théorie piagétienne

Contrairement aux innéistes, les piagétiens affirment que pour apprendre une langue l'enfant n'a pas besoin d'un savoir linguistique inné. Pour eux, l'acquisition des structures de base de la grammaire dépend du niveau de développement cognitif de l'enfant. Selon cette théorie, l'acquisition du langage fait partie d'un processus de développement général dans lequel les mécanismes cognitifs de traitement, qui permettent à l'enfant d'apprendre une langue, sont les mêmes que ceux qu'il utilise pour analyser les relations spatiales, pour apprendre les couleurs ou reconnaître des objets et apprendre à les classer en catégories, etc.

Dans cette approche cognitive, les tenants de l'école piagétienne soutiennent qu'en rejetant l'innéisme d'un noyau fixe chez l'enfant, que les chomskyens considèrent comme nécessaire pour l'élaboration de toute langue, ils reconnaissent l'inscription génétique de certains « invariants fonctionnels », tels que l'assimilation, l'accommodation, l'équilibration, etc. Pour Piaget, seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire. Ce serait la genèse de l'intelligence qui permettrait la reconstruction interne des acquisitions provoquées par l'environnement. Elle prépare chez l'enfant l'organisation du réel selon un ensemble de structures spatio-temporelles et causales. L'intelligence est la forme la plus poussée de l'adaptation qui met en jeu deux processus complémentaires : l'assimilation et l'accommodation. Par l'assimilation, l'enfant arrive à intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation à un ensemble d'objets ou à une situation pour lesquels il existe déjà un schème. En même temps, l'accommodation permet de modifier un schème existant afin de pouvoir intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation.

Les piagédiens expliquent que le développement chez l'enfant s'effectue par stades successifs. Ces stades ne sont pas innés, mais construits par la répétition de mécanismes fonctionnels, qui eux sont inscrits dans le potentiel génétique. À chaque étape de l'acquisition du langage, le processus d'apprentissage de l'enfant est limité par ses capacités d'assimilation des structures cognitives dont il dispose.

Dans la théorie piagétienne, le langage est défini comme le reflet de la pensée qui évolue d'un langage égocentrique vers un langage social, (Piaget, 1948-10<sup>e</sup> éd 2002). Par langage égocentrique, Piaget entend un langage qui se distingue avant tout par sa fonction : « *ce langage est égocentrique, d'abord parce que l'enfant ne parle que de lui, mais surtout parce qu'il ne cherche pas à se placer du point de vue de l'interlocuteur* » (Piaget, 1948 : 18). Dans la petite enfance, plus de la moitié des productions langagières des enfants sont égocentriques, c'est-à-dire constituées de monologues et de « commentaires » verbaux qui accompagnent une action ou un jeu. Ce langage égocentrique ne remplit aucune fonction objectivable dans le comportement de l'enfant, il ne fait qu'accompagner et rythmer l'activité en cours. Le devenir de ce langage égocentrique dans la théorie de Piaget est sa disparition pour laisser la place au langage socialisé. Progressivement, l'enfant apprendra à mieux organiser le monde qui l'entoure et à différencier le point de vue de l'interlocuteur du sien. Vers l'âge de 7 ans, le langage égocentrique ne représente plus qu'un quart de l'ensemble des productions langagières de l'enfant. Plus tard, le langage égocentrique

disparaît au profit du langage socialisé qui devient un moyen de communication sociale. C'est ce concept du langage égocentrique qui a été au cœur du débat entre Piaget et Vygotski, nous y reviendrons.

Nul doute qu'un savoir cognitif conceptuel et factuel est indispensable pour une démarche structurée d'apprentissage. En premier lieu, l'Homme naît avec des dispositions à parler et à comprendre une langue naturelle. En second lieu, le développement langagier n'est pas dissociable des autres formes de développement que l'enfant acquiert au contact du monde. En troisième lieu, l'enfant construit très progressivement le lexique et les structures grammaticales de sa langue. Il apprend à utiliser des mots précis dans le cadre d'exemples qu'il reconnaît en tant que modèles récurrents.

Sur la base de ces arguments et du fondement de la théorie piagétienne, le courant constructiviste s'est prolongé en deux approches : toutes deux sont dérivées de la même théorie et sont donc fondées sur la cognition et le constructivisme, mais elles se différencient en ce qui concerne le rôle de l'interaction dans l'apprentissage. La première est l'approche constructiviste non interactionnelle dans laquelle les chercheurs minimisent le rôle de l'interaction sociale et préfèrent mettre l'accent sur l'environnement physique. La deuxième est l'approche constructiviste interactionnelle dans laquelle les chercheurs estiment qu'on ne peut pas penser le langage en dehors de la dynamique de l'interaction sociale.

#### **4. L'approche constructiviste non interactionniste**

Les partisans des approches constructivistes non interactionnelles présentent l'étude du langage enfantin sous l'angle des analyses fonctionnelles et des analyses formelles. Ils impliquent activement l'enfant dans l'acquisition du langage en soutenant qu'il ne découvre pas la grammaire de sa langue mais la construit lentement. Des auteurs comme Slobin, Bates, MacWhinney et Karmiloff-Smith, entre autres, considèrent l'acquisition du langage comme un phénomène global résultant des interactions entre contraintes biologiques, cognitives et environnementales, et des interactions entre les différents composants de la capacité langagière telle que la phonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Selon eux, l'enfant commence par construire un ensemble d'informations

sélectionnées et structurées en fonction de son expérience. Ensuite, au sein d'une nouvelle expérience, une structure formelle particulière va naître et prendre place. Elle sera utilisée dans des contextes particuliers, avec des variations systématiques. De cette façon, ils estiment que l'enfant traite rapidement les énoncés qui lui sont adressés et en fait des modèles. À partir de là, il construit très progressivement une grammaire plus abstraite fondée sur les exemples particuliers et concrets qu'il entend. Ce processus d'acquisition de la grammaire est un processus graduel non linéaire.

Slobin (1973, 1985, 1986) propose une série de principes opératoires permettant à l'enfant de découvrir les propriétés de sa langue maternelle. Il est parti des productions des enfants pour identifier les principes opératoires qui permettent la constitution d'une grammaire enfantine de base (Basic Child Grammar). C'est cette grammaire enfantine qui va aider les enfants de toutes les langues à produire des énoncés significatifs et structurés. En fait, la théorie de Slobin est fondée sur l'analyse de la production de très nombreux enfants apprenant diverses langues partout dans le monde. Il suggère que l'enfant s'appuie sur ce qui attire son attention dans le langage qui lui est adressé pour construire ses modèles. Il y aurait ainsi des principes opératoires d'attention et d'autres de stockage qui permettent à l'enfant de découvrir et d'apprendre l'usage des morphèmes grammaticaux de sa langue. Par exemple, quand l'enfant anglophone entend deux énoncés comme « *the dog walked* » (le chien a marché) et « *the dog barked* » (le chien a aboyé) son attention se focalise à la fin des mots (la dernière syllabe) ce qui lui permet d'identifier le morphème grammatical répété *ed*. L'enfant va alors uniquement stocker dans sa mémoire l'unité linguistique qu'il a isolé *ed* en lui associant le trait du 'passé', que le contexte lui a permis de relever. Tous les enfants procèdent de la même façon et avec les mêmes principes opératoires pour construire leur grammaire de base dans toutes les langues. Un enfant turc par exemple emploie ces mêmes principes opératoires d'attention, d'isolement et de stockage pour acquérir l'usage des morphèmes grammaticaux de sa langue. Ainsi, dans le terme *ellerimde* qui signifie « dans mes mains », l'enfant reconnaît différents composants : le radical nominal (*el*) + le suffixe pluriel (*-ler*) + le suffixe possessif (*-im*) + le suffixe locatif (*-de*). Toutefois, même si les principes opératoires sont identiques dans toutes les langues, ils interviennent différemment selon les caractéristiques de chaque langue. Par exemple, alors que les enfants francophones doivent marquer le genre grammatical (masculin/féminin) des noms en utilisant « la »

devant « porte » et « le » devant « train », les enfants anglophones n'en ont pas besoin avec les articles « a » et « the ».

Néanmoins, trop souvent, on reproche à cette théorie de Slobin le fait que la grammaire enfantine de base contienne un nombre non défini de principes opératoires. Slobin insiste sur le fait qu'on peut rajouter de nouveaux principes à chaque fois qu'on en a besoin pour expliquer un comportement. Or, l'existence de trop de principes rend le processus d'acquisition du langage très lent et laborieux pour l'enfant.

Bates et MacWhinney (1979) proposent une théorie de la compétition basée sur une analyse fonctionnelle du langage. Ils soutiennent un modèle dynamique constitué de plusieurs indices qui entrent en compétition les uns avec les autres tels que l'indice d'accentuation, du rythme, de l'intonation, du marquage morphologique et de l'ordre des mots. Ces indices sont organisés selon leur disponibilité et ils opèrent différemment selon les langues. Un indice primordial dans une langue peut être secondaire dans une autre. Ainsi, l'indice de l'ordre des mots est essentiel en anglais, qui présente un système assez rigide à ce niveau (SVO) : le changement de l'ordre des mots d'une phrase comme « *the boy hits the girl* » risque d'en changer son sens. En revanche, pour l'espagnol ou l'italien, c'est le marquage morphologique qui est mis en avant. L'enfant apprend à faire interagir ces différents indices en même temps. En effet, il essaie de déterminer l'indice le plus fiable et le plus consistant pour l'acquisition de sa langue maternelle. Ensuite dans une deuxième phase, l'enfant apprend progressivement à faire entrer les différents indices en compétition les uns avec les autres. Puis il s'en remet à la sémantique et à la pragmatique. Les conclusions de ce modèle de Bates et MacWhinney, proposent de considérer que les catégories abstraites se forment à partir de ce qui est acquis.

Le modèle de Karmiloff-Smith (1992) présente l'enfant comme un « petit linguiste » qui développe ses compétences linguistiques dans un processus d'analyse explicite et conscient de la langue qu'il parle. Selon elle, le développement de l'enfant passe par trois phases. Lors de la première phase, l'enfant se focalise pour créer un système de règles d'emploi qui rend possible une mise en concordance entre formes et fonctions. Dans la deuxième phase, les fonctions se systématisent. Au cours de la dernière phase, les représentations de l'enfant s'automatisent. En d'autres termes, elle considère que dès le début l'enfant est en possession d'un grand dispositif cognitif qui lui permet d'absorber et



d'organiser les informations dans des formats appelés des modules. Ces modules ne sont pas stationnaires, de sorte que chaque module se développe indépendamment des autres. Parallèlement, de nouveaux modules se forment au fur et à mesure du développement de l'enfant. Plus tard, l'enfant apprend à exploiter les savoirs linguistiques qu'il a déjà acquis dans le but de les spécifier pour arriver ensuite à les mettre en relation les uns avec les autres.

L'apparition des analyses constructivistes et fonctionnelles non interactionnelles a permis d'avoir un nouveau regard sur le processus par lequel l'enfant arrive à maîtriser la grammaire de sa langue. Les tenants de ces approches ont cherché à déterminer les caractéristiques communes des principes qui déterminent l'acquisition de la grammaire des différentes langues. Ils ont insisté sur le développement progressif de ce processus par lequel l'enfant apprend constamment de nouvelles structures grammaticales à partir des stratégies qu'il a déjà mises en œuvre dans la compréhension des divers types de construction. Il serait cependant illusoire de penser que l'installation du processus d'acquisition du langage résulte seulement de l'analyse que fait l'enfant du langage auquel il est exposé. Ces théories ont négligé le fait que l'enfant acquiert sa langue dans l'interaction avec l'autre, bien qu'elles aient mis l'accent sur le rôle du langage adressé à l'enfant qui fournit des modèles aux productions enfantines. La théorie inverse considère que les productions enfantines sont étroitement liées au contexte situationnel dans lequel elles sont émises. Ce concept est à l'origine de l'approche constructiviste interactionniste.

## 5. L'approche constructiviste interactionniste

À la différence des théories précédentes, les constructivistes interactionnistes insistent sur les aspects sociaux et interactionnels de la communication langagière. Les recherches dans cette approche mettent l'accent sur le rôle de l'interaction conversationnelle comme un facteur fondamental du processus d'acquisition du langage. De ce fait, réussir un dialogue présuppose que :

*« The child learns dialogue; he learns to adopt, accept and assign linguistic roles, and thus to measure linguistic success in linguistic terms. From now on, success consists no longer simply in obtaining the desired material object or piece of behaviour, but rather in playing one's part; in freely accepting the roles that one is assigned, and getting others to accept those that one has assigned to them. »*  
(Halliday, 1975 : 51)

La recherche de Halliday (1975) sur l'acquisition du langage chez le jeune enfant est menée d'un point de vue structuraliste, selon lequel un phénomène est expliqué à partir de la place qu'il occupe dans un système de relations formant une structure. Selon Halliday, l'enfant apprend sa langue maternelle au sein du dialogue et en passant par trois phases complémentaires :

- phase 1 : apprentissage d'un système fonctionnel-linguistique initial du langage ;
- phase 2 : transition de ce système vers celui de la langue adulte ;
- phase 3 : apprentissage de la langue adulte.

Au cours de la première phase qui dure de la naissance jusqu'à 9 mois, l'enfant observe les interactions linguistiques autour de lui et constate qu'elles sont utilisées par les autres d'une façon significative. Bien qu'à ce stade l'enfant ne soit pas encore capable de reproduire tout ce qu'il entend, il commence par émettre ses premières productions verbales. Au début, l'enfant ne maîtrise pas parfaitement l'intonation et l'articulation des différentes unités linguistiques de sa langue, c'est au fur et à mesure de son expérience langagière qu'il va ajouter des contrastes sémantiques à ses productions verbales. Vers la fin de cette phase, l'enfant commence à comprendre que le langage en lui-même est un moyen de communication avec l'autre. Ce n'est qu'en entrant dans la deuxième phase que l'enfant commence à s'engager dans le dialogue. La deuxième phase est une phase de transition entre le proto-langage de l'enfant (phase 1) et la maîtrise du système linguistique de l'adulte (phase 3). Halliday soutient que le passage à la langue adulte se manifeste par la capacité de l'enfant à s'engager dans le dialogue, ce dialogue étant construit dans des règles sociales définies par la langue elle-même. Halliday désigne ces règles comme des règles de la communication. À la fin de la deuxième phase, l'enfant maîtrise le système linguistique de la langue adulte mais il passera le reste de sa vie à apprendre la langue elle-même.

Par ailleurs, Halliday insiste sur la richesse des fonctions incarnées dans le langage enfantin. Ainsi, il distingue entre les énoncés des enfants porteurs de fonction pragmatique et ceux porteurs de fonction mathétique. Selon lui, dans les énoncés à *fonction pragmatique*, l'enfant utilise le langage comme un moyen d'action sur autrui. Cet usage est maintenu par trois sous-fonctions. La première est *instrumentale* et permet à l'enfant d'obtenir quelque chose de l'autre avec des énoncés du type « je veux ça ». La

deuxième est *régulatrice* et a pour fonction de contrôler le comportement d'autrui dans des situations où l'enfant produit des énoncés du type « fais ça ». La troisième est *interactionnelle* et permet l'entrée de l'enfant dans la communication avec autrui et l'expression des liens affectifs ou sociaux. En revanche, dans les énoncés à *fonction mathématique*, l'enfant exploite le langage comme un moyen d'apprentissage composé de différentes sous-fonctions telles que la fonction *personnelle* qui lui permet de donner de l'information à autrui sur ses propres actions, la fonction *heuristique* par laquelle l'enfant essaie d'expliquer des actions et des événements, et la fonction *imaginative* retenue par des contenus imaginaires relatifs aux événements, aux actions et aux objets. Ce travail de classification est très intéressant car il montre la dimension sociale des premiers échanges linguistiques de l'enfant.

En effet, Halliday a suivi le développement de son enfant, Nigel, et il a constaté qu'il marquait la différence entre ces deux grands types de fonctions par l'intonation. Une tonalité montante caractérise exclusivement les fonctions pragmatiques, à l'inverse une tonalité descendante caractérise les fonctions mathématiques. Toutefois, Halliday précise que la distinction entre ces deux grands types de fonctions se manifeste différemment selon les enfants. Ainsi, si Nigel a marqué cette distinction par l'intonation, ce n'est pas le seul et unique moyen de le faire. D'autres enfants peuvent suivre d'autres chemins menant toujours au développement de leur système grammatical.

Dans cette perspective interactionnelle, Tomasello (2000a, 2000b, 2004) propose une théorie culturelle et sociale des processus d'acquisition du langage, dans laquelle il accorde une place importante aux interactions sociales. Il insiste sur le rôle déterminant de la capacité des jeunes enfants à comprendre que leurs congénères sont, comme eux, des agents intentionnels. Cette capacité cognitive leur vient de leur faculté de s'identifier à l'autre et de le considérer comme un alter ego qui, tout comme eux, entretient des relations intentionnelles avec le monde qui l'entoure. L'enfant accède précocement à cette compréhension sociale au moyen des diverses activités communicatives auxquelles il participe avec l'adulte au stade pré-linguistique de son développement.

Pour Tomasello, l'apprentissage culturel repose sur la compréhension de l'intention communicative. C'est grâce à cette capacité socio-cognitive que l'enfant comprend l'utilisation des symboles linguistiques produits par l'adulte. En effet, Tomasello

considère que les constructions linguistiques apprises par l'enfant sont composées de mots concrets et non de catégories abstraites telles que des syntagmes nominaux, des syntagmes verbaux, etc. Tomasello suggère que l'apprentissage culturel des mots et des constructions linguistiques s'articule autour de trois processus fondamentaux d'apprentissage : l'imitation, l'abstraction et la combinaison des structures. Il définit l'apprentissage par imitation, non seulement comme une répétition simple et immédiate des mots produits par l'adulte, mais surtout comme une reproduction de l'intention communicative de l'autre. La capacité de comprendre autrui comme agent intentionnel doté de pensées et de sentiments analogues aux siens ouvre la voie à l'enfant pour réutiliser les symboles linguistiques émis par son interlocuteur, afin d'aboutir au même résultat. Cette capacité cognitive héritée biologiquement permet à l'enfant de reproduire les mêmes mots de la même façon que l'adulte les a utilisés. Pour cet effet, ce concept tend à valoriser le langage adressé à l'enfant. L'abstraction constitue le deuxième processus d'apprentissage culturel de l'enfant. Tomasello note que les enfants sont capables précocement d'extraire une catégorie de noms concrets. Même si nous ne savons pas exactement comment font les enfants pour abstraire les catégories de leur langue, Tomasello suppose que l'enfant doit parvenir à posséder une certaine « *masse critique* » d'exemples de types d'énoncés particuliers pour pouvoir faire les analogies requises à l'élaboration des catégories d'objets et d'actions.

Dans le troisième et dernier processus d'apprentissage, l'enfant procède à la combinaison des différentes structures linguistiques avec créativité, impliquant autant de constructions concrètes qu'abstraites, de différents niveaux de complexité. Par exemple, l'enfant commence par produire des énoncés simples du type (see x) comme « see ball » ou « see mommy » et d'autres du type (daddy's x) comme « daddy's shirt » ou « daddy's pen ». Ensuite, l'enfant procède à un processus de combinaison entre ces deux constructions pour formuler un nouvel énoncé : « see daddy's car ». Ainsi, Tomasello conclut que les premiers énoncés complexes des jeunes enfants ne sont pas abstraits comme le postulent les autres théories formelles ; au contraire, ils sont le résultat d'un processus de combinaison entre deux ou plusieurs énoncés simples.

En somme, Tomasello propose de considérer le processus d'acquisition du langage chez le jeune enfant comme une part intégrale de son développement cognitif et socio-communicatif. Pour lui, l'enfant acquiert, par l'imitation, l'usage productif des

constructions linguistiques produites par ses congénères, puis il généralise leur emploi en les réutilisant dans ses propres énoncés, pour se mettre ensuite à combiner les unes aux autres avec créativité.

Pour récapituler, jusqu'à très récemment la tendance prédominante était de traiter l'enfant comme un être isolé dans le monde, sa tâche était de former une représentation de ce monde indépendamment des autres. Aujourd'hui, nous savons que notre représentation du monde est en grande partie constituée par des règles socio-culturelles construites dans l'interaction avec autrui. Il apparaît donc nécessaire de penser le processus de l'acquisition du langage dans un cadre interactionnel.

## 6 Les approches interactionnistes

Les interactionnistes insistent sur la dimension sociale interactionnelle du développement du langage et affirment que c'est à travers l'échange social que l'enfant acquiert la langue de son milieu. Les travaux effectués au sein de cette approche cherchent à comprendre comment l'interaction entre l'enfant et son environnement constitue le moteur de son acquisition du langage et comment les adultes guident l'enfant dans son activité pour lui permettre de réaliser de manière autonome ce qu'il a d'abord pu effectuer avec l'aide de l'adulte.

Dans cette approche, Vygotski (1978, 1985, 3e éd.1997) et Bruner (1983, 1987) soutiennent que le langage est essentiellement un outil de communication dont l'appropriation s'effectue à travers les expériences interactionnelles du jeune enfant partagées avec ses interlocuteurs. Ces auteurs reconnaissent une dimension sociale au langage. Selon eux, un énoncé produit dans une certaine situation comporte un ensemble d'indices qui réfèrent à cette situation d'énonciation. Sa production correspond à une intention communicative spécifique, telle qu'affirmer, convaincre, ordonner, conseiller, expliquer, raconter, proposer, avertir, etc. Dans ces situations d'énonciation, l'enfant acquiert les usages du langage et développe un répertoire de conduites langagières, adaptées aux caractéristiques des situations rencontrées. En effet, apprendre à parler, c'est plus qu'apprendre le langage, c'est apprendre à être, à agir, à interagir dans le groupe social.

Dans sa conception du langage développée au sixième chapitre de son ouvrage de 1985, Vygotski (1985, 3e éd.1997) propose de décrire l'acquisition du langage chez le jeune

enfant en s'appuyant sur la notion de *Zone Proximale de Développement*. D'une façon générale, cette zone est définie comme la distance entre deux niveaux de développement : celui atteint par l'enfant et celui qu'il peut potentiellement atteindre. Vygotski suggère que pour déterminer l'état de développement de l'acquisition du langage chez le jeune enfant, il est nécessaire de prendre en compte, non seulement les fonctions venues à maturité, mais aussi celles qui sont au stade de la maturation pour lesquelles l'enfant a encore besoin de l'aide de l'adulte pour les réaliser.

Pour Vygotski (1978), le langage évolue progressivement d'un langage social vers un langage égocentrique intérieur. Selon lui, ce langage égocentrique ne constitue pas un simple accompagnement de l'activité en cours, mais il s'agit d'une véritable forme de raisonnement pendant l'enfance. C'est pourquoi l'enfant, dans la théorie de Vygotski, n'est pas présenté comme étant un être passif ; bien au contraire, il s'agit d'un enfant actif et acteur de son développement. Grâce au processus d'intériorisation, il s'approprie progressivement les instruments psychologiques nécessaires pour devenir lui-même médiateur de sa culture. Toutefois, même si ce langage intérieur est caractérisé par le fait qu'il soit muet et silencieux, il est totalement original. Selon Vygotski, le processus du développement de la pensée est social dès le départ et il devient progressivement égocentrique. Cette vision s'oppose à celle de Piaget qui, comme nous l'avons vu, considère que le langage de l'enfant est d'abord égocentrique puis devient social. Par ailleurs, si chez Piaget le langage est le reflet de la pensée, chez Vygotski le langage correspond à un instrument de la pensée. Le langage n'est pas une simple expression de la pensée mais sa réalisation.

À partir de ces propositions de Vygotski, Bruner (1983, 1987) a essayé de compléter la vision de Vygotski en ajoutant la notion de « relation de tutelle » qui est étroitement liée à la notion de la *Zone Proximale de Développement* présentée par Vygotski. Pour Bruner, la relation de tutelle est fondée sur l'étayage de l'adulte et elle implique une relation asymétrique entre l'enfant et l'adulte, ou entre un enfant et un autre enfant plus expert que lui dans un domaine particulier. Dans le cadre des relations de tutelle, l'enfant a toujours besoin de s'appuyer sur des scénarios routiniers et familiers, pour qu'il puisse comprendre et interpréter le message de son interlocuteur. Bruner attribue à ces routines le rôle fondamental d'un Système de Support à l'Acquisition du Langage (LASS) qui a comme fonction de faciliter le passage du jeune enfant de la communication pré-

linguistique à la communication linguistique et de cadrer l'interaction de manière à aider l'enfant à maîtriser les usages de sa langue. L'inscription de l'enfant dans des scénarios routiniers permet d'enrichir ses processus psychologiques et linguistiques et d'étendre le langage qu'il possède à de nouveaux contextes.

Pour Bruner, l'enfant n'apprend l'usage du langage que dans le cadre des interactions sociales, en particulier avec l'adulte, dans des situations quotidiennes telles que le repas ou la toilette, ainsi que dans les situations de jeux interactifs comme par exemple le jeu de « coucou » ou encore le jeu de « donner-prendre ». Ces épisodes d'interaction ont pour caractéristique essentielle la répétition. Ce sont ces épisodes de routine interactifs qui permettent à l'adulte d'aider l'enfant à apprendre sa langue. Bruner appelle ces épisodes de routine des « formats » qui prennent la forme d'une structure de règles dans laquelle l'adulte introduit des variations tout en laissant la place à l'enfant pour interagir. Bruner définit ces « formats » comme le lieu privilégié d'acquisition du langage pour l'enfant, dans lequel il acquiert le lexique ainsi que les régularités et l'hétérogénéité des différents usages de sa langue. Ainsi, Bruner insiste sur le fait que l'enfant ne *devient* pas social, il l'est depuis toujours.

Dans la théorie de Bruner, l'enfant met en œuvre ses facultés mentales ainsi que ses savoir-faire dans le but de devenir « *locuteur de sa langue maternelle* » et d'apprendre la manière d'utiliser le langage, contrairement à la théorie de Karmiloff-Smith dans laquelle l'enfant est considéré comme un petit linguiste. Bruner explique que :

*« La seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer. Les « règles » de l'usage du langage ne sont que superficiellement spécifiées par les règles de grammaire. Les formes correctes du langage ne rendent pas les paroles plus efficaces, appropriées ou heureuses. Ce n'est pas que ces règles ne soient pas d'un profond intérêt : elles peuvent révéler beaucoup de choses sur l'organisation mentale. C'est seulement que les tout petits enfants qui apprennent à parler ne sont pas des chercheurs grammairiens qui infèreraient des règles d'une manière abstraite et indépendante de l'usage. » (Bruner, 1987 : 110)*

Comme cette citation le montre, le langage pour Bruner est un moyen de communication par lequel l'enfant apprend la culture ainsi que la manière de faire des choses dans cette culture. L'enfant aurait vraisemblablement besoin de facultés mentales susceptibles de l'aider à conceptualiser les règles de grammaire de sa langue. Mais que ces facultés et leurs mécanismes d'usage soient innés ou acquis, cela ne change en rien au fait que

l'enfant a encore à apprendre la manière d'utiliser le langage. Bruner insiste sur le fait que l'enfant acquiert le langage, non pour apprendre la grammaire et être un petit linguiste, mais plutôt parce que le langage lui permet d'accomplir des choses et de devenir un être social actif dans son milieu. Vers l'âge de 9 mois, le jeune enfant développe sa capacité à participer à des épisodes d'attention conjointe avec son interlocuteur dans lesquels il apprend à respecter l'alternance des tours de parole et à produire des proto-actes de langage. Cependant, il n'est pas encore expert en dialogue. Avec le temps, l'enfant apprendra à s'intégrer dans le dialogue et à bien comprendre et à se faire comprendre verbalement par son interlocuteur. Ensuite, il acquerra les bases de sa langue, du point de vue du lexique (le vocabulaire), de la syntaxe (les règles d'organisation des énoncés) et des principales fonctions du discours (ce que le langage peut exprimer).

Les travaux de Vygotski et de Bruner ont donné un rôle très important à la culture et à la façon dont l'enfant participe à l'interaction avec l'adulte. Le croisement de cette approche interactionniste avec celle du dialogisme a donné lieu au courant interactionniste dialogique dans lequel l'accent est mis sur ce qui se construit dans le discours lui-même et sur la façon dont les énoncés de l'adulte s'articulent avec les énoncés de l'enfant afin de construire un espace discursif commun.

La notion de dialogisme a été introduite par Mikhaïl Bakhtine qui a influencé les travaux de plusieurs chercheurs dans le domaine de l'acquisition du langage chez le jeune enfant. Cette approche s'intéresse à l'aspect de la construction du sens par l'échange verbal à partir du discours de l'autre. Dans le dialogue, il y a une multiplicité de fils conducteurs, cette inter-homogénéité relève du dialogisme. Tout dialogue implique une action conjointe entre deux ou plusieurs interlocuteurs qui construisent ensemble un espace discursif commun.

Pour Bakhtine, le dialogue est la réalité du langage. Chaque individu emprunte des mots d'autrui et les réutilise en les intégrant dans son énoncé pour construire des enchaînements de tours de parole avec son partenaire. Selon Bakhtine, nous réutilisons les *mots d'autrui* et non les *mots de la langue*. Voici un extrait de ce qu'écrivait Bakhtine en 1929, ce passage étant tiré du livre de Todorov (1981) :

*« Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. »*



*Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité.* » (Todorov, 1981 : 77)

De son point de vue, le sujet peut prendre des mots qui viennent tout juste d'être mentionnés dans *l'hic et nunc* du discours ou bien il peut employer des mots qu'il a déjà entendus, il y a bien longtemps. Cependant, ce n'est pas parce que le sujet réutilise des mots qu'il ne réalise pas une tâche de créativité. Bien au contraire, quand un locuteur émet un énoncé, il reprend ce qui a été dit et influence ce qui suit tout en anticipant la manière dont son énoncé va être perçu par son interlocuteur (Bakhtine, 1984). Ainsi, celui qui reçoit un énoncé d'un locuteur n'est jamais passif, le fait de réagir à chaque énoncé entendu le rend actif.

Même si Bakhtine n'a jamais travaillé sur le langage enfantin, ses principes dialogiques ont donné un regard nouveau sur le langage et son usage. Désormais, ni les mots de l'enfant ni ses énoncés ne peuvent être considérés comme des unités isolés. C'est tout le discours construit des énoncés de l'enfant et de ceux de ses partenaires qui constitue l'unité naturelle de fonctionnement du langage. En outre, apprendre à parler c'est apprendre à participer à cette construction conjointe, à être un sujet dialoguant et à construire du sens dans le discours. Ceci implique que l'enfant puisse contribuer verbalement à un espace de signification et qu'il puisse interpréter, comprendre et faire avancer le dialogue.

Dans leur travail de 1984, François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984) insistent sur le fait que l'enfant apprend sa langue maternelle dans les interactions concrètes avec des individus concrets. Pour eux, les unités et les structures ne sont pas acquises en elles-mêmes et pour elles-mêmes mais en tant que fonctions spécifiques dans un discours donné. De même, le fait d'apprendre à parler suppose d'entrer dans des jeux de langage différents et de s'approprier des genres différents, nous y reviendrons. Selon ces auteurs, ce qui caractérise le dialogue est avant tout la possibilité pour un locuteur d'enchaîner sur le discours de l'autre en utilisant ses propres mots. Dans le dialogue, il n'y a pas de « grammaire des échanges » comme on ne peut pas parler de « grammaire des phrases » parce que les échanges ne répondent pas nécessairement à des règles de bonne ou de mauvaise formation. En réalité, il s'agit d'une construction conjointe entre deux interlocuteurs où chacun se trouve amené à dire des choses qu'il n'aurait pas dites seul

face à un objet. Bien entendu, l'alternance des tours de parole et la différence de style entre les interlocuteurs préservent les identités des sujets et leurs créativité. En effet, dans la parole de chacun il y a un mélange de voix, c'est l'arrangement de ces voix par ses propres mots qui donne la créativité aux énoncés de chacun.

Dans ce cadre, Veneziano (1987) a mis en évidence la dimension interactionnelle des répétitions et des imitations dans le dialogue. Selon elle, les imitations sont des processus qui s'intègrent dans les échanges réciproques entre l'enfant et l'adulte de telle façon que l'imitation de l'adulte conduit l'imitation de l'enfant et vice versa. Il s'agit de « *boucles d'interaction imitatives* », entre la mère et le jeune enfant, qui évoluent avec le développement des compétences communicatives de ce dernier et qui jouent un rôle primordial dans l'acquisition du langage.

François présente le développement linguistique de l'enfant comme un processus, non pas linéaire, mais s'inscrivant dans une boucle ou plutôt une spirale. François (1982, 1993, 2005) soutient l'idée d'un dialogisme précoce chez l'enfant. Pour lui, « *l'enfant ne va pas des structures de la langue à la parole, mais des énoncés de l'autre aux énoncés de soi, bref que son discours est essentiellement dialogique* » (François, 2005 : 145). Ceci implique que l'enfant puisse contribuer verbalement à cet espace de signification et qu'il puisse interpréter, comprendre et avancer le dialogue. L'enfant à un an a la capacité d'émettre des messages et de participer à des épisodes d'attention conjointe. Ces contextes spécifiques qui déterminent l'acquisition des différents usages du langage sont appelés des « *saynètes* » définies par leur ordre naturel dans l'échange conversationnel (François, 1982). Selon François, on ne peut pas séparer la langue d'un côté et son usage de l'autre. Le jeune enfant acquiert les différents usages du langage en s'appropriant des genres différents et en entrant dans des jeux de langage qui ne sont pas des moments préalables au langage, bien au contraire ils se développent en même temps que l'organisation même du langage.

La notion de *jeux de langage* développée par Wittgenstein en 1933 et publiée en 1996 reprise par François (1993) renvoie à l'identification du sens d'un mot par son usage dans un contexte précis. « *Ce sont des manières d'utiliser des signes plus simples que celles dont nous utilisons les signes dans notre langage quotidien, qui est extrêmement compliqué. Les jeux de langage sont les formes de langage par lesquelles un enfant commence à utiliser les mots. L'étude des jeux de langage est l'étude de formes primitives du langage, ou de langages primitif.* »

(Wittgenstein, 1996 : 56). Les jeux de langage prennent plusieurs formes telles que décrire un événement, raconter une histoire, donner des ordres, poser des questions, etc. Pour Wittgenstein et François, le jeune enfant apprend sa langue maternelle au moyen de ces jeux de langage. Un des premiers jeux de langage pour le jeune enfant est la construction du sens et sa circulation dans le discours. François ajoute à ceci que l'enfant est un être actif et créatif dans ces jeux de langage de telle façon que même en imitant la parole de l'adulte, il modifie le sens des mots qu'il reçoit. Par conséquent, il y aura toujours du déplacement et de la métaphore dans le sens des mots.

Comme nous l'avons vu, cette approche interactionnelle dialogique de l'acquisition du langage est complémentaire de l'approche interactionniste. Le dialogue n'est pas constitué de principes généraux d'organisation, mais il est le lieu de rencontre entre interlocuteurs. Cette rencontre n'est pas donnée d'avance et elle se construit dans le dialogue et à travers les sujets dialoguant. Pour l'enfant, apprendre une langue ne se réduit pas à apprendre des mots et des types de phrases. Au contraire, l'enfant apprend à entrer dans la construction d'un espace discursif homogène et à tenir compte de son hétérogénéité.

## **7. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté les différentes théories d'acquisition du langage qui ont tenté d'éclairer la façon dont les enfants parviennent à apprendre leur langue maternelle. Les théories innéistes et constructivistes, développées surtout par des linguistes, ont fait apparaître la complexité et la subtilité de la grammaire de la langue adulte. Les linguistes ont toujours été centrés sur la production des enfants qui sont censés acquérir leur langue en produisant des énoncés proches des énoncés adultes. Le modèle des interactionnistes a marqué un tournant dans les recherches sur l'acquisition du langage chez l'enfant.

Les interactionnistes ont remis à l'honneur une perspective dialogique, dans laquelle on observe non seulement l'emploi des formes linguistiques, mais aussi leur partage entre les interlocuteurs dans un échange dialogal. Certes, l'enfant ne peut pas apprendre sa langue seul ; il est indispensable qu'il soit en relation interactionnelle avec un adulte dans un environnement social où il va s'approprier les usages du langage et développer un ensemble de conduites langagières spécifiques à chaque situation.

C'est dans cette perspective interactionnelle dialogique que nous allons poser le problème de la référence chez le jeune enfant. À cet égard, notre étude ne considère pas l'usage des expressions référentielles comme des formes linguistiques isolées dans le discours. Au contraire, nous nous intéressons à ce qui est construit dans le dialogue, à la façon dont s'articulent les énoncés de l'adulte et de l'enfant et à la manière dont le discours de l'adulte constitue le matériau à partir duquel se construit le discours de l'enfant.

.

## ∞ CHAPITRE 2 ∞

# **Le langage dans les deux premières années de la vie du jeune enfant : les premières étapes**

Après la présentation des différentes approches théoriques de l'acquisition du langage, nous nous intéressons désormais au développement du langage chez le jeune enfant et, en particulier, au développement de la syntaxe. Avant de savoir parler, le tout jeune enfant produit des comportements communicatifs qui lui permettent d'amener les autres à effectuer ce qu'il ne peut ni faire ni exprimer. Ainsi, la compétence communicative est posée comme une condition préalable à la compétence linguistique d'où l'importance d'identifier les savoir-faire fondamentaux indispensables pour pouvoir parler de communication langagière chez le jeune enfant.

Pour commencer, nous présentons les ingrédients essentiels de l'acquisition de la compétence communicative qui préparent l'émergence de la compétence linguistique. Ensuite, nous mettons l'accent sur l'évolution des premières productions sonores du jeune enfant aux premiers mots. Puis, nous étudions les énoncés de l'enfant et le passage des énoncés à un terme aux énoncés à plusieurs termes.

## 1. Apprendre à communiquer

À la naissance, la vision du nouveau-né est mauvaise. Il perçoit la face humaine mais ne saisit que son contour et non ses traits. Ainsi, il sourit en voyant un carton découpé en rond sur lequel on a collé deux petits ronds ressemblant aux yeux. Cependant, il reconnaît la voix de sa mère en s'appuyant sur des indices prosodiques vraisemblablement liés à son expérience prénatale. Pendant cette période, tout est encore concentré sur les besoins vitaux du nouveau-né exprimés par des cris et des pleurs, ses seuls moyens d'échange avec l'adulte.

Vers l'âge de deux mois, le nourrisson sourit à la vue d'un visage et suit des yeux. Il reconnaît en l'adulte un partenaire d'échange vocal. Par la suite, les scènes d'échange du regard et d'attention partagée entre lui et sa mère s'allongent.

Du quatrième au huitième mois, le tout jeune enfant commence à découvrir le monde des objets qui l'entourent. Il commence à saisir les objets qu'on lui tend, son biberon notamment. À ce moment, il reconnaît les dimensions des objets et commence à mémoriser leur forme. Vouloir explorer les objets est une façon de construire leur identité dans l'esprit du tout jeune enfant. Pendant cette période, il utilise les mimiques ainsi que les gestes dans ses premiers échanges interactionnels avec sa mère. Ces échanges se caractérisent par leur systématisme présente dans des routines interactives (Deleau, 1985).

Vers l'âge de 6 mois, le tout jeune enfant suit le regard de sa mère vers un objet, mais s'arrête au premier objet rencontré. Quand il désire un objet hors de sa portée, il le regarde fixement en produisant quelques gestes du corps tels que des mouvements des mains ou des coups de pieds mais il ne regarde pas sa mère ; ou bien il peut prendre la main de sa mère et la tirer en direction de l'objet désiré, toujours sans regarder la mère (Bates, Camaioni et Volterra, 1975).

Vers l'âge de neuf mois, le jeune enfant produit des comportements qui portent des indices d'intention communicative tels que le pointage utilisé pour désigner un objet désiré et le mouvement alternatif du regard entre sa mère et l'objet désiré. Bates, Camaioni et Volterra (1975) ont pu mettre en évidence l'apparition de gestes intentionnels dans le comportement communicatif du jeune enfant. Elles ont relevé l'usage, d'une part, du pointage *proto-impératif* défini comme « *the use of adults to obtain objects* » (Bates et al.,

1975 : 215) et, d'autre part, du pointage *proto-déclaratif* défini comme « *the use of object to reach adults* » (Bates et al., 1975 : 215). Il semble donc que l'émergence des conduites communicatives chez le jeune enfant s'appuie sur son élaboration cognitive de la notion moyen-but. Ainsi, il peut utiliser l'adulte pour obtenir un objet ainsi qu'il peut utiliser un objet pour attirer l'attention de l'adulte. Après tout, le jeune enfant cherche à mettre en place des moyens orientés vers des buts et d'entrer dans l'univers de la communication. En fait, le geste du pointage crée un espace d'attention partagée et constitue un indice permettant l'émergence d'un lieu commun de discours et d'échange.

C'est dans ces espaces très étroits d'attention partagée que le jeune enfant va acquérir les savoir-faire sur lesquels repose l'acquisition de la communication linguistique.

Bruner (1983) a beaucoup insisté sur le rôle des jeux routiniers du type « *coucou le voilà* » dans la construction des sous-routines et la mise en place des règles d'enchaînement dans la séquence. C'est dans ces sous-routines que l'enfant apprend à communiquer et à s'approprier les savoir-faire dans le dialogue avant même d'avoir élaboré le langage, « *L'entrée dans le langage est une entrée dans le discours qui demande que les deux partenaires d'un dialogue interprètent une communication et son intention.* » (Bruner, 1987 : 33). Pour Bruner, ce ne sont pas des conditions physiologiques qui permettent l'acquisition du langage, mais des « savoir-faire » nécessaires à l'enfant avant d'accéder à la parole

## 1.1. L'imitation : un moyen de communication

L'imitation, par définition, implique la participation d'au moins deux personnes, l'une qui introduit un énoncé ou un geste et l'autre qui reprend le modèle original. Le jeune enfant imite les actions de son interlocuteur avant même d'avoir accès au langage. En effet, il n'a pas besoin de mots pour communiquer avec son partenaire, il utilise ses moyens non linguistiques pour attirer son attention. Le rôle de l'adulte est de procurer au jeune enfant des modèles que ce dernier va essayer d'imiter pour acquérir les conventions culturelles de la société dans laquelle il vit. Même si les premiers mois de la vie du nourrisson paraissent relativement pauvres du point de vue du langage, ils sont en revanche beaucoup plus riches quant à la communication.

La fonction communicative de l'imitation a longtemps été négligée dans l'étude du développement du jeune enfant, influencée par les travaux devenus classiques de

Guillaume (1925) et de Piaget (1945/1968). Ces deux auteurs soutiennent que l'imitation ne relève pas d'une faculté innée et que le jeune enfant apprend à imiter progressivement avec l'âge.

D'une part, Guillaume caractérise le développement de l'imitation vocale chez le jeune enfant en quatre phases. Au cours de la première phase, l'imitation est complètement absente. Dans la deuxième période qui commence à partir du sixième mois et qui se poursuit jusqu'au début de la seconde année, les imitations phonétiques des premiers mots du jeune enfant sont encore infidèles et maladroites. La troisième période qui s'étend tout au long de la deuxième année, est la période du « *triomphe de l'imitation* » dans laquelle le jeune enfant répète beaucoup les mots de l'adulte même sans les comprendre. C'est dans cette période que le jeune enfant acquiert l'accent local de son milieu linguistique. Enfin pendant la quatrième période, la prononciation se fixe et le jeune enfant produit spontanément de nouvelles émissions.

D'autre part, Piaget décrit l'imitation en six stades qui se développent en relation étroite avec les six stades du développement de l'intelligence sensori-motrice de l'enfant. Contrairement à Guillaume pour qui l'imitation débute au sixième mois, Piaget considère que l'imitation s'ébauche à l'âge de deux mois quand le jeune enfant commence à incorporer des éléments extérieurs et à imiter des sons vocaux. Avant cet âge, il y a une absence totale d'imitation chez le jeune enfant. Au troisième stade, l'imitation devient plus systématique mais toujours limitée par les conditions de la réaction secondaire. Au quatrième stade, Piaget comme Guillaume pensent que le jeune enfant acquiert l'imitation surtout au niveau de la coordination des mouvements non visibles du corps propre de l'enfant comme les mouvements de la bouche et des yeux ou le fait de tirer la langue. Les imitations des modèles nouveaux dans le quatrième stade deviennent systématiques au cinquième stade où le jeune enfant procède par expérimentation à la découverte des mouvements nouveaux. Au sixième stade, un rôle important est donné à l'imitation différée d'une action, dans laquelle Piaget considère que l'enfant est arrivé au niveau de la représentation symbolique qui marque le dénouement de l'évolution de l'intelligence sensori-motrice et le début de l'acquisition du langage chez l'enfant.

Toutefois, les nouvelles recherches de Meltzoff et Keith (1983), Trevarthen (1977), Nadel et al. (1999), entre autres, ont marqué un tournant dans la façon de voir comment le jeune



enfant apprend à parler. Désormais, l'imitation n'est plus considérée comme étant complètement absente durant les premiers mois de vie du nourrisson. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, Trevarthen a montré la capacité du nouveau-né à imiter un geste facial tel que l'ouverture de la bouche produite par l'adulte, et il a insisté sur le fait de considérer le nourrisson comme un être à part entière capable d'établir un contact corporel et visuel avec les personnes qui s'approchent de lui ; il les regarde, les écoute et va les suivre du regard plus tard. Il s'agit d'une première période d'imitation mimique et vocale au cours de laquelle le nourrisson imite surtout les mouvements du visage de l'adulte ; il réagit à l'entrée d'un tiers dans la pièce ou à sa présence par du gazouillis ou un sourire ou/et une vocalisation.

Vers la septième ou la huitième semaine, le nourrisson regarde fixement la bouche de l'adulte qui parle avec attention et il commence timidement à bouger ses lèvres. Cette imitation implique le fait que le nourrisson ait regardé le mouvement des lèvres de l'adulte, qu'il ait perçu ce mouvement, qu'il se l'approprie à son corps, ce qui va déclencher chez lui des mouvements qui sont censés reproduire le modèle ou presque. L'imitation immédiate des expressions faciales de l'adulte dans ces scènes d'échange est considérée comme un moyen d'interaction primitive marquant l'intention du nourrisson d'entrer en communication avec les autres (Nadel et al., 1999). Vers cinq ou six mois, le tout jeune enfant commence à produire de petits bruits buccaux, des claquements de langue, des vibrations de lèvres. En face de lui, l'adulte va reprendre, renforcer, ajouter des bruits que l'enfant est encore incapable de reproduire.

Comme nous l'avons déjà souligné, Bruner (1987) soutient que l'imitation aide le jeune enfant à développer ses compétences communicatives dans des formats d'interaction qui facilitent l'acquisition des informations nouvelles. Le jeune enfant s'engage avec l'adulte dans des épisodes d'attention conjointe, vers l'âge de neuf mois, au moment où il commence à comprendre que ce dernier est un être doué d'intention communicative comme lui (Tomasello, 2004). Dans ces épisodes, le jeune enfant va essayer de reproduire les mots de l'adulte, même sans les comprendre, en émettant des suites de syllabes plus ou moins nettes. L'adulte répète et accentue les productions verbales du jeune enfant, préparant ainsi l'apparition de ses premiers mots, nous y reviendrons. Fraser, Bellugi et Brown (1963) ainsi que Lovell et Dixon (1967) ont monté des expériences et ont mis en évidence que l'imitation précède la compréhension, qui précède la production chez le

jeune enfant. Ils ont interprété leurs résultats en disant que l'imitation est une faculté de perception motrice qui est indépendante du système de la compréhension. Pareillement, Whitehurst et Vasta (1975) ont montré que dans l'imitation, la compréhension des éléments linguistiques n'a pas besoin d'être complète. De ce fait, l'enfant imite la production de l'adulte sans forcément comprendre ce qu'il est en train de reproduire.

Dans l'imitation vocale comme dans l'imitation verbale, le jeune enfant cherche à rester en contact avec l'autre par l'imitation, à tour de rôle, dans l'interaction. Plus tard, quand l'enfant a accès au langage, l'imitation se joue au niveau de la reprise et de la répétition. Les travaux de Clark (1977), Moerk (1977) et Moerk et Moerk (1979) considèrent l'imitation comme productrice de progrès parce qu'elle contribue largement au développement langagier de l'enfant au niveau de l'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe. Moerk (1977) remarque que les mots nouveaux apparaissent au début en imitation et qu'ensuite ils apparaissent également dans le discours spontané de l'enfant. Finalement une fois acquis, ils n'apparaissent plus en imitation et ils gagnent en usage spontané. L'importance de l'imitation, comme une stratégie facilitant l'acquisition du vocabulaire, a aussi été montrée par Rodgon et Kurdek (1977). D'après leurs résultats, les enfants imitent moins avec l'âge, quand le développement de leur vocabulaire se ralentit.

Ainsi, l'imitation mimique et l'imitation vocale ont la vocation d'installer la communication avec l'autre ; ensuite avec le développement langagier de l'enfant, l'imitation verbale prend une autre fonction, elle devient un moyen de communication et d'apprentissage de la langue et de ses usages. Le jeune enfant est considéré alors comme un re-créditeur du langage par imitation et par appropriation.

## **1.2. La mise en place des premiers actes de langage**

L'enfant apprend à parler à travers la pragmatique qui renforce l'aspect interactionnel des communications pré-linguistique et linguistique. Comme nous venons de le voir, l'imitation immédiate est un format interactif qui prépare le passage de la communication primitive à la communication pragmatique (Nadel et al., 1999). Ce passage arrive dans des formats de jeux routiniers où le jeune enfant acquiert la langue d'un côté et son usage de l'autre (Bruner, 1983).

Le jeune enfant apprend progressivement à identifier le contexte dans lequel il se trouve. Il distingue d'abord entre trois types de contextes complémentaires : le contexte situationnel, le contexte interactif et le contexte inter-discursif composé de l'ensemble des énoncés échangés (Deleau, 1990). En effet, c'est à partir de l'organisation des règles constitutives que le jeune enfant différencie entre chacun de ces contextes hétérogènes. Une fois qu'il les a identifiés, son attention se porte alors sur ce qui se construit dans ces contextes et la façon dont ceci se réalise pour qu'il essaye ensuite de les reproduire de sa propre initiative.

Au cours de la période de la communication préverbale, le jeune enfant acquiert progressivement les connaissances fonctionnelles (selon Halliday (1974, 1975)) ou pragmatiques (selon Dore (1974, 1979)) de sa langue maternelle. Nous avons déjà présenté, dans le chapitre 1, les bases théoriques du système de Halliday dans lequel il suggère la présence d'un continuum fonctionnel allant de la fonction pragmatique à la fonction mathétique. Selon lui, pendant la période du proto-langage (phase 1) qui émerge vers l'âge de sept mois, les premières productions vocales du jeune enfant ne sont pas vides de sens, au contraire elles sont porteuses de fonction pragmatique qui permet au jeune enfant d'utiliser le proto-langage comme un moyen d'action sur son partenaire.

Les comportements non vocaux, tels que les gestes et les mimiques, constituent une partie intégrale de l'acte de communication. Vers l'âge de dix mois, quand le jeune enfant comprend le rôle de l'adulte comme un agent dont il peut affecter les comportements afin d'obtenir quelque chose de lui, il commence à produire des gestes de pointage porteurs de valeur proto-pragmatique (Bates et al., 1975). Dans leur recherche de 1979, Bates, Camaioni et Volterra (1979b) soutiennent la présence précoce des valeurs illocutoires dans les productions vocales du jeune enfant.

Cette période de la communication préverbale s'inscrit en continuité avec la période de la communication verbale, marquée par la production des premiers mots, au cours de laquelle le jeune enfant utilise le langage de la même façon qu'il l'a entendu utiliser par l'adulte (Tomasello, 2002). D'après Dore, l'acquisition de la dimension pragmatique précède l'acquisition des structures syntaxiques : « *Before the child acquires sentential structures, he possesses systematic knowledge about the pragmatics of his language which is best described in terms of "primitive speech acts"* » (Dore, 1974 : 344). En d'autres termes, c'est à

partir du moment où le jeune enfant produit ses premiers mots dans des énoncés isolés que Dore parle d'« *acte de langage primitif* ». Selon lui, ces actes de langage primitifs ne sont pas identiques à ceux de l'adulte mais ils possèdent certaines des composantes similaires à ceux de l'adulte.

C'est au début de la deuxième année que le jeune enfant développe progressivement ses premiers actes communicatifs, que Dore a classé en six fonctions principales : les assertives, les requêtes, les performatives, les régulatrices, les responsives et les expressives (Dore, 1979). Ces fonctions principales comportent 38 sous-catégories définies par la nature du message (par exemple : la dénomination d'un objet) et par sa place dans le discours (par exemple : les réponses aux interrogations).

Ninio (1992) est partie des fonctions de Dore et a présenté une analyse des fonctions réalisées par le jeune enfant pendant la période où il produit essentiellement des énoncés à un mot. Cette liste est composée de 63 catégories liées étroitement au contexte où elles sont produites. Ces fonctions caractérisent les intentions communicatives très spécifiques du jeune enfant produites dans l'hic et le nunc de la situation de communication. Ce dernier n'apprend pas à poser des questions ou à faire des demandes indépendamment du contexte et du type d'activité dans lequel il s'inscrit. Au début, le jeune enfant ne possède que très partiellement la catégorie des questions. C'est dans l'expérience de nouveau contexte qu'il va apprendre progressivement l'usage des différents types de questions qui peuvent porter sur un objet (quoi ?), sur une personne (qui ?), sur l'espace (où ?), sur le temps (quand ?), sur la quantité (combien ?), sur la façon de faire (comment ?), etc. C'est ainsi que la catégorie des questions se construit petit à petit avec des types de questions qui vont apparaître avant d'autres, et des questions qui vont apparaître dans un contexte et pas dans un autre.

En effet, François, Hudelot et Sabeau-Jouannet (1984), Salazar Orvig (1999) et Hudelot et Salazar Orvig (2004) préfèrent parler de *mouvements dialogiques* dans le discours à la place des actes de langage. Ainsi, on ne considère plus l'intervention verbale du jeune enfant comme un simple ajout, mais comme une participation active à la dynamique du dialogue. Selon ces auteurs, le discours du jeune enfant est essentiellement dialogique parce qu'il part des énoncés de l'autre pour élaborer ses propres énoncés. En plus, ils

considèrent que la valeur d'un énoncé n'est pas juste dans le message linguistique lui-même mais aussi dans son enchaînement avec les autres tours de parole dans le dialogue.

Selon François (1993, 2002, 2005, nouv. éd.), les mouvements dialogiques rassemblent un nombre non limité de conduites dialogiques telles que les mouvements de demande, de refus, de jugement, de reprise, d'explication, de justification, d'accord et de désaccord, etc. Ces différents types de mouvements jouent le rôle de maintenir la conversation entre les partenaires dans des saynètes qui peuvent s'inscrire en continuité, en déplacement ou même en irruption les unes par rapport aux autres dans le dialogue. De telle façon que tout changement de point de vue représente un changement de genre dans le discours. Pour François, l'enfant entre dans la langue et l'interaction verbale par les genres. Cette entrée dans les genres du langage se fait précocement chez le jeune enfant et elle relève du développement de ses capacités langagières. *« il y a sûrement des enfants à qui l'on donne des arguments et d'autres non. Il y a des enfants que l'on habitue au monologue, au plaisir de l'histoire racontée et d'autres non. Bref, ce n'est pas tant la langue dans l'abstraction des linguistes qui peut différencier les enfants ; bien plus les modes différents de culture langagière portés avant tout par les genres. »* (François, 1993 : 114). Autrement dit, c'est l'entrée de l'enfant dans tel ou tel genre de pratique langagière qui mène l'enfant à utiliser telle ou telle structure linguistique. C'est le fait de vouloir raconter un récit qui pousse l'enfant à utiliser des contrastes temporels et des relations de coréférence.

Pour résumer, le jeune enfant est un être social dès la naissance. Il reconnaît l'existence de l'autre et cherche à entrer en communication avec lui dès son plus jeune âge. Pour réussir, il développe progressivement sa capacité de s'engager avec son interlocuteur dans des proto-dialogues dans lesquels il acquiert l'usage des premières fonctions pragmatiques. La mise en évidence de tels faits chez le jeune enfant indique une connaissance de la pragmatique antérieure à la production des premiers mots. Ainsi, le jeune enfant acquiert la langue dans la parole, les gestes et les jeux de langage. Par ailleurs, il faut ajouter que la façon dont l'adulte interprète la valeur pragmatique ou la valeur sémantique des premières productions vocales et verbales du jeune enfant, va influencer la manière dont ce dernier interprète en retour ses propres productions ainsi que la façon dont il les réutilisera ultérieurement dans le discours.

## 2. Les productions vocales du jeune enfant : des premières vocalisations aux premiers mots

Le jeune enfant manifeste une sensibilité à la voix humaine. Nous savons aujourd'hui que le fœtus entend la voix de sa mère à partir du sixième mois de la grossesse, au moment où on estime que son système auditif est fonctionnel. Ceci lui facilite l'identification de la voix de sa mère après la naissance et lui permet de la distinguer des autres voix étrangères.

Comme nous l'avons vu, le premier cri du nouveau-né représente sa première vocalisation, qui marque son entrée dans le monde. Au cours des premières semaines, le nouveau-né produit un grand nombre de sons ou de bruits dépourvus de signification. Ces premières vocalisations servent surtout à exprimer ses besoins physiologiques tels que la faim ou la souffrance. À la fin du deuxième mois, le nouveau-né commence à discriminer les sons de sa langue et à essayer de reproduire leurs traits acoustiques dans des formes très élémentaires (Guillaume, 1925). Pendant cette période, il reste toujours à l'adulte, et surtout à la mère, d'interpréter la signification émotionnelle des premières vocalisations produites par son nouveau-né en s'appuyant sur tout ce qui l'entoure et ce qui peut le gêner ou lui plaire. Par conséquent, le cri représente le premier circuit d'échange du jeune enfant avec son entourage (François, 1978).

Avec l'expérience, les sons des vocalisations du jeune enfant varient et se transforment préparant ainsi l'émergence du babillage qui débute dès la fin du deuxième mois dans des situations de confort. D'un point de vue acoustique, le babillage s'enracine dans les productions vocales précédentes. Selon Stark (1978), le jeune enfant n'a accès au babillage que parce qu'il a acquis le contrôle de ses organes vocaux dans des activités vocales primitives. Entre les âges de quatre et six mois, le tout jeune enfant se met à produire des suites de syllabes telles que [bamabadaba]. À partir de l'âge de sept mois, Oller (1980) et Stark (1980) différencient deux périodes de babillage. La première période est le *babillage redupliqué* pendant laquelle le jeune enfant répète une séquence de syllabes identiques telle que [mamama] ou [bababa]. La deuxième période est le *babillage varié* qui dure entre les âges de onze et de douze mois et pendant laquelle le jeune enfant produit une suite de syllabes différentes, soit par les consonnes comme dans [bata], soit par les voyelles comme dans [beba] ou par les deux à la fois comme dans [beta]. À la fin de cette période, les

unités des enfants sont encore incompréhensibles mais elles se rapprochent de plus en plus des unités de la langue adulte.

Les premières émissions du babil constituent des séquences très courtes. Ensuite, elles se développent et deviennent de plus en plus longues. À ce stade, le jeune enfant interagit vocalement avec l'adulte dans des échanges écholaliques où chacun prend son tour de « parole ». L'un produit et l'autre imite et enrichit la production de son interlocuteur.

### 3. Les premiers mots : les premiers énoncés

L'âge auquel les premiers mots sont prononcés varie d'un enfant à l'autre. Cela dépend de son environnement social, du tempérament de l'enfant ainsi que de son rang dans la fratrie, tous ces facteurs pouvant influencer l'âge de l'apparition des premiers mots. Généralement, on estime que le jeune enfant produit son premier mot vers l'âge de dix mois. Son répertoire lexical s'étend à 10 mots à l'âge de quinze mois, à 50 mots à vingt mois et à 185 mots aux alentours de deux ans (Nelson, 1973). Cet accroissement du lexique est à la fois rapide et instable ; certains mots peuvent même disparaître et feront l'objet d'une autre acquisition plus tard. Au début de la période des énoncés à un mot, le répertoire des mots du jeune enfant est limité. Il lui arrive de simplifier les mots de la langue adulte de trois façons différentes telles que [myzi] pour « *musique* », [tɔt] pour « *porte* » ou [teteʁ] pour « *pomme de terre* ».

Pendant cette période, l'énoncé du jeune enfant est composé d'une seule unité isolée, d'où les termes *holophrase* et *mot-phrase* employés pour cet énoncé. Les unités dans les énoncés à un terme ne sont pas catégorisées grammaticalement puisque le jeune enfant n'a encore accès ni à la grammaire ni à la syntaxe de sa langue. Néanmoins, elles véhiculent de la référence à partir du moment où elles sont produites pour parler d'un objet ou d'un événement qui a eu lieu à un moment donné. Ainsi, un même mot peut renvoyer aussi bien à un objet qu'à une action. Prenons l'exemple d'un enfant devant son lit, qui tient sa peluche dans ses mains et qui dit [dodo]. Cet énoncé à un terme peut avoir deux sens : soit « *c'est le lit de ma peluche* » soit « *ma peluche va dormir* ». La première interprétation renvoie à un référent présent dans le monde réel (le lit) alors que la deuxième code une action (dormir). Ce n'est que l'interlocuteur de l'enfant au moment de l'émission de l'énoncé qui peut donner l'interprétation la plus plausible en prenant en compte ce qui a été dit avant et le contexte non linguistique.

Diverses études menées par Bloom (1970), Brown (1973), Nelson (1973) et Greenfield et Smith (1976), entre autres, ont montré que les holophrases produites par le jeune enfant portent en elles des intentions sémantiques proche à celles de l'adulte. Selon Bloom (1970), l'enfant émet un mot par énoncé parce qu'il est limité linguistiquement et cognitivement, ce qui ne l'empêche pas de produire des mot-phrases codant des relations conceptuelles dans le contexte. Par exemple, les mots « more », « gone », « no » produits seuls, renvoient à des notions d'existence, de récurrence, de disparition, etc. Au cours de cette période, Brown constate l'usage de deux relations sémantiques principales par le jeune enfant : agent-action et possesseur-possession, qui vont, selon lui, évoluer plus tard au cours de la période des énoncés à deux termes. Par exemple, quand un jeune enfant âgé de 15 mois produit [papa] en attrapant le pantalon repassé de son père, il établit une relation possesseur-possession qu'on peut interpréter comme « *c'est le pantalon de papa* ». De même quand un autre enfant du même âge prononce [mamã !], en pointant le train qui vient d'être renversé par sa mère, on considère que cet énoncé exprime une relation agent-action, qui peut être interprété comme « *maman ! tu as fait tomber le train* ». Brown insiste aussi sur le rôle que joue la prosodie comme facilitateur de l'identification des valeurs des énoncés à un terme chez l'enfant, qu'elles soient déclaratives, interrogatives, impératives, etc.

La question se pose donc de comprendre la sélection qu'opère le jeune enfant dans son répertoire en fonction des situations. Par exemple, quand de sa fenêtre le jeune enfant aperçoit la voiture de son père entrée dans le garage, il prononce le mot [papa] même avant de le voir. Comment interpréter cet énoncé à un terme en sachant que l'enfant connaît et utilise déjà le mot [tôt] pour voiture mais qu'il ne l'a pas utilisé dans ce contexte? D'après Greenfield et Smith (1976), le jeune enfant privilégie l'encodage de l'élément le plus « *informatif* », qui est moins certain, de son propre point de vue dans la conversation et dans la situation :

« *Children usually do not express situational elements that can be taken for granted. Thus, an Agent will be expressed only where its identity cannot be assumed, that is, under conditions of uncertainty, in the information theory sense, where from the point of view of the child there are alternative Agents possible in the situation.* »  
(Greenfield et Smith, 1976 : 108)

Ainsi, quand la mère laisse son enfant seul dans le salon et sort pour chercher un jouet, ce dernier code plus volontiers l'action [pati] que l'agent [mamã], qu'il considère comme



étant assez saillant et reconnu dans la situation. Néanmoins, dans certaines situations, l'enfant préfère encoder l'agent quand celui-ci est absent de la situation, comme dans l'exemple de la voiture ci-haut qu'on peut interpréter comme « *papa est arrivé* » ou « *c'est papa qui conduit la voiture* ». Dans d'autres cas, l'agent est codé quand le jeune enfant désire changer l'agent accomplissant l'action. Ainsi dans un exemple tiré de Greenfield (1979), Lauren, la sœur de Matthew, dit « *let me do it* » et Matthew a 20;10 répond « *mommy* » exprimant ainsi son envie que l'acte soit accompli par sa mère et non par sa sœur.

Greenfield (1979) propose d'expliquer la sélection de ces mot-phrases à partir de trois règles basées sur le concept de l'information nouvelle dans la situation. Par exemple, quand Matthew, âgé de dix-huit mois, entend le bruit d'une voiture absente de la situation, il identifie ce référent par son bruit et il commence son premier énoncé par encoder l'objet *car* qui n'est pas en sa possession. Une fois l'objet codé, il devient relativement certain pour les participants de la situation et sera donc considéré comme de l'information ancienne. Une fois que le jeune enfant a établi l'identité de la voiture, par son énoncé et par les interrogations de sa mère qui vont suivre du type « *what's the car doing?* » « *Where's it going?* », l'action de la voiture devient relativement moins certaine que l'objet, il va alors encoder l'action *byebye*. À partir du moment où l'objet et l'action deviennent plus certains et moins informatifs, le jeune enfant continue à encoder d'autres éléments de la situation tels que *beepbeep*. Vraisemblablement, chacune de ces mot-phrases code un aspect particulier de la situation référentielle.

## 4. Les premières combinaisons

Le passage de la période des énoncés à un terme à la période des énoncés à deux termes ne se fait pas d'une façon brutale. Le jeune enfant commence à combiner entre ses moyens linguistiques et non linguistiques dans son interaction avec l'adulte. Vers l'âge de 12-13 mois, les gestes se synchronisent de plus en plus avec l'apparition des premiers mots du jeune l'enfant alors qu'avant cette période ils se corrèlent avec le langage, Butcher et Goldin-Meadow (2000). Acredolo et Goodwyn (1988) ont remarqué que pendant la période des énoncés à un mot durant laquelle l'enfant acquiert les noms des objets, ce dernier utilise beaucoup de gestes symboliques pour renvoyer aux objets du monde réel. Par exemple, pour renvoyer au « soleil », il met son doigt sur son œil, et pour les

événements comme « bruit », il met ses mains sur ses oreilles. D'après leurs résultats, il apparaît que le développement gestuel accompagne et complète le développement lexical de l'enfant de telle façon que ce dernier utilise l'un ou l'autre pour renvoyer à un objet quelconque et non les deux ensembles. Bates et al. (1979a) ont nommé ces gestes des « *gestural label* » parce qu'ils remplissent la même valeur dénomminative que les noms. Pour ces auteurs, l'usage de ces gestes est une phase très importante dans le développement du jeune enfant puisqu'elle marque le début des représentations mentales des objets chez l'enfant.

Parmi les gestes, le jeune enfant utilise particulièrement le pointage pour compenser son manque de vocabulaire et son inaptitude pour produire un énoncé long composé de plusieurs mots. Par exemple, dans une situation de requête d'un objet présent dans la situation, le jeune enfant va regarder l'adulte puis pointer l'objet désiré en émettant le mot « donne » [don]. Le geste de pointage dans cet exemple a une fonction communicative que le langage ne peut pas encore exercer. Cette combinaison geste + mot s'accroît considérablement avant l'apparition des premières combinaisons mot + mot (Clark, 2003).

Vers la fin de la première moitié de la deuxième année, le jeune enfant commence à produire des suites d'énoncés à un mot en succession (Successive Single Word Utterance - SSWU) (Bloom, 1970, Bloom, 1975). Veneziano (1999) a analysé en détails les SSWU chez le jeune enfant et en a distingué de six types différents, en prenant en considération l'étayage de l'adulte et la reprise de l'enfant ainsi que la distance qui sépare les énoncés de l'enfant. Elle a montré aussi que c'est dans le cadre des reprises réciproques de l'enfant, construites dans un échange conversationnel, qu'il va apprendre à produire des suites d'énoncés à un mot en succession (SSWU).

Le rôle de ces SSWU est de faciliter le passage aux énoncés à deux termes quand l'enfant a besoin de mieux expliciter les relations de prédication dans son énoncé. En effet, Veneziano, Sinclair et Berthoud (1990) mettent l'accent sur l'importance de la répétition verticale et horizontale comme un mécanisme psychologique permettant à l'enfant de continuer à exprimer son intention dans un enchaînement de tours de parole. Pour que le jeune enfant émette une suite d'énoncés dite SSWU, il faut qu'il soit capable de garder en tête plus d'un aspect de la situation et qu'il soit capable de les placer l'un à côté de l'autre.

La maîtrise de cette faculté prépare l'étape suivante, celle de la combinaison de deux mots.

Avant d'entrer en détail sur l'évolution de la période des énoncés à deux termes, nous tenons à préciser qu'il est difficile de définir le début et la fin de la période des premières combinaisons parce qu'il s'agit d'une période intermédiaire pendant laquelle le jeune enfant produit les deux types d'énoncés, ceux à un terme et ceux à deux termes, (Greenfield et Smith, 1976). Ingram (1989) la définit comme suit : « *It begins when the child has produced 25 recognizable syntactic types (i.e. multiword utterances). (...) It ends with the syntactic spurt, which is operationally defined as occurring when the child either has an MLU of 1.5 or has used 100 syntactic types* » (Ingram, 1989: 235).

## 5. Les énoncés à deux termes

Le jeune enfant commence à produire des énoncés à deux termes entre les âges de 18 et 24 mois. La production de ces énoncés marque les ébauches de la syntaxe dans le développement langagier du jeune enfant. Dans toutes les langues, la formulation des premières combinaisons (mot + mot) se ressemble et couvre les mêmes fonctions (Slobin, 1970). Selon Slobin, les jeunes enfants combinent deux mots dans un énoncé pour exprimer une requête (*more milk*), un positionnement (*there book*), une négation (*no wet*), une description (*hit ball*), une possession (*mama dress*) ou une modification (*big boat*). Toutes ces premières combinaisons portent sur des entités et des événements présents dans la situation de communication. En réalité, c'est à partir de l'analyse que fait le jeune enfant de la situation qu'il va formuler sa combinaison de deux mots et les introduire dans un énoncé. Tout d'abord, il faut qu'il apprenne à distinguer entre l'agent et le patient, entre le possesseur et la possession, entre l'action et la localisation, etc. Ensuite, il apprend à exprimer la relation sémantique qui lie les mots de son énoncé.

Braine (1963) a observé une régularité dans la position de certains mots dans la combinaison des énoncés à deux termes. Il propose alors de considérer les mots des jeunes enfants comme divisés en deux classes : une petite classe de mots *pivots* et une large classe de mots *ouverts*. Les mots *pivots* incluent des mots tels que *more*, *no*, *again* qui occupent toujours une position fixe dans l'énoncé. Les mots *ouverts* sont très nombreux et incluent des mots tels que *ball*, *dog*, *cup*, *hit*, *jump*, *pay*. Ils correspondent aux noms, aux verbes et

aux adjectifs dans la langue adulte. Les premières combinaisons de deux mots sont composées de deux mots *ouverts* ou d'un mot *pivot* avec un mot *ouvert*. Les jeunes enfants combinent très rarement deux mots *pivots*. Braine s'est aperçu que la combinaison des mots pivots avec les mots *ouverts* se fait toujours dans le même ordre. Par exemple, « *more* » apparaît toujours en première position (*more car, more cookie, more sing, more juice, etc.*). La combinaison constitue alors à assembler deux blocs dont chacun peut être composé de plusieurs mots dans la langue adulte et que l'enfant utilise comme un bloc, tel que [apu] pour (*il n'y a plus*). Ce bloc peut apparaître au début des énoncés chez certains enfants [apu pil] (*il n'y a plus de piles*) alors que chez d'autres enfants il apparaît à la fin comme dans [papo apu] (*chapeau il n'y a plus*), mais la position des mots *pivots* ne change pas pour le même enfant.

Cette analyse distributionnelle de Braine, qu'il a appelé « *la grammaire pivot* » ne prend en considération ni la valeur sémantique des mots ni le contexte dans lequel ils sont produits. En plus, elle ne peut pas expliquer la façon dont le jeune enfant combine les mots dans les énoncés à plusieurs termes.

Brown (1973) a présenté une autre approche, plutôt sémantique, pour expliquer les premières combinaisons des mots dans une relation sémantique. Les grammaires sémantiques sont d'ordre essentiellement cognitif : (1) le jeune enfant doit être capable d'identifier les événements sociaux et physiques qui sont codés par le langage, et (2) il doit être capable d'organiser et de stocker les informations nouvelles en mémoire. Ce sont deux conditions cognitives préalables indispensables à l'enfant pour qu'il apprenne le sens et la forme des unités de sa langue maternelle. Selon Brown (1973), il se peut que le jeune enfant commence avec le principe universel C proposé par Slobin (1971) : « *Pay attention to the order of words and morphemes. Universal C1: The standard order of functor morphemes in the input language is preserved in child speech. (...) Universal C2 : Word order in child speech reflects word order in the input language* » (Slobin, 1971 : 348). Ensuite, c'est à partir de sa perception de la situation que le jeune enfant va choisir deux termes à combiner dans un seul énoncé. Brown soutient que les catégories sémantiques existent déjà dans la période des énoncés à un mot et que le jeune enfant va les présenter dans une position fixe dans la combinaison. Ainsi il a pu relever les huit premières structures en deux termes produites par le jeune enfant qui sont :

- 1- agent + action
- 2- action + objet
- 3- agent + objet
- 4- action + localisation
- 5- entité + localisation
- 6- possesseur + possession
- 7- entité + attribut
- 8- démonstratif + entité

Les données recueillies par Brown (1973) et Bloom et al. (1975) ont mis en évidence une stabilité dans l'ordre d'émergence des premières relations sémantiques, ce qui a poussé ces auteurs à considérer que leur acquisition est universelle et que partout dans le monde, le jeune enfant organise ses premières combinaisons à deux mots de façon à signifier une de ces huit relations sémantiques.

Au cours de cette période des énoncés à deux termes, les jeunes enfants ne produisent pas encore de « noms » et de « verbes » dans le sens de la langue adulte. Il s'agit plutôt de mots-noms et de mots-verbes qui appartiennent à une seule classe de mots et qui ne se distinguent que par leur signification : les mots-noms renvoient à des entités et les mots-verbes codent des événements (Veneziano, 1999, Veneziano, 2003). C'est au cours de la période des énoncés à plusieurs termes que la différence entre les « noms » et les « verbes » semble s'installer progressivement, avec la mise en place de la syntaxe et l'émergence des premiers outils grammaticaux, tels que les déterminants du nom et les pronoms.

## 6. Les énoncés à plusieurs termes

L'allongement des énoncés dans lesquels le jeune enfant va associer au moins trois mots indique le début de la syntaxe (Brown, 1973). Ces énoncés à plusieurs termes apparaissent entre 24 et 26 mois, avec d'importantes variations individuelles. Comme nous l'avons vu, avant cette période, les mots du jeune enfant sont produits seuls sans aucun élément grammatical dans des énoncés du type [pati papa] « *parti papa* » ou [dodo]. Nous avons déjà discuté, dans la section 4 de ce chapitre, de la difficulté d'interpréter le mot « dodo » comme un syntagme nominal « *le lit* » ou un syntagme verbal « *il dort* ». Ces exemples montrent combien les jeunes enfants sont encore loin de la catégorisation grammaticale de la langue adulte.

Une première question, moins pertinente pour notre problématique de recherche, relève de l'acquisition de l'ordre des mots. Nous savons que l'ordre des mots dans la langue française a une forme fixe qui est (sujet-verbe-complément). « *Marie tape Claire* » n'a pas le même sens que « *Claire tape Marie* », tandis que « *Marie Claire tape* » et « *tape Claire Marie* » ainsi que toutes les autres combinaisons de ces trois mots ne sont pas acceptables en français. Sans trop entrer en détail dans le processus d'acquisition de l'ordre des mots, il semble que le jeune enfant commence par différencier entre l'agent et le patient d'une action, puisqu'il va les établir dans un ordre de mots qu'il va conserver dans ses premières productions verbales (Brown, 1973) et (Bloom et al., 1975).

Une autre question, plus cruciale sans doute pour l'étude de la référence et l'usage des expressions référentielles, porte sur la distinction entre ce qu'est un « nom » et ce qu'est un « verbe » dans le langage infantin. Sur un premier plan, on peut considérer que le jeune enfant produit des noms et des verbes dès qu'il utilise des mots comme « *voiture* » et « *tombé* » qui sont des noms et des verbes dans la langue adulte. Cependant, la façon de catégoriser les données du jeune enfant reste douteuse pendant les périodes des énoncés à un terme et à deux termes. Prenons le mot [pɔʁt] produit seul dans un énoncé à un mot, l'interlocuteur a besoin de s'appuyer sur le contexte extralinguistique pour pouvoir interpréter ce mot, soit comme renvoyant à une entité dans le monde réel « *la porte* » soit comme codant une action « *le fait de porter un objet* ». Il faut attendre le moment où le jeune enfant commence à acquérir la syntaxe et la grammaire de sa langue pour qu'il apprenne à émettre un déterminant devant les mots qui renvoient à des entités et un pronom personnel devant les mots qui codent des actions. Mais alors, la question reste de déterminer quand et comment le jeune enfant distingue entre ces deux types de mots.

Dans la langue adulte, les mots appelés des noms et des verbes se définissent par leurs propriétés morphologiques et syntaxiques. Ainsi, les noms sont des mots précédés généralement par des déterminants indiquant des personnes, des objets ou des lieux. Par contre, les verbes peuvent apparaître seuls en début de phrase ou précédés d'un pronom personnel et d'un auxiliaire ; ils indiquent une action ou un événement. D'un côté, les innéistes considèrent que les premiers mots du jeune enfant sont des noms et des verbes produits à partir de sa connaissance abstraite des catégories grammaticales de sa langue maternelle. D'un autre côté, les fonctionnalistes et les constructivistes soutiennent que le jeune enfant va acquérir progressivement les propriétés sémantiques et

morphosyntaxiques des mots de sa langue dans la conversation avec l'adulte. Selon Bruner (1983), le jeune enfant procède à l'identification de l'acteur d'une action présenté dans l'énoncé de l'adulte en tant qu'agent de cette action et non pas comme le sujet d'un verbe. Ceci est possible grâce aux formats dans lesquels sont émis les énoncés de l'adulte qui deviennent prévisibles du fait qu'ils sont répétitifs. Par conséquent, les premières relations grammaticales qui lient les unités linguistiques dans le langage enfantin ne sont plus pensées d'un point de vue abstrait cadré dans une grammaire universelle mais plutôt comme des corrélations qui se construisent petit à petit dans la situation de communication.

Maratsos (1982) est un des premiers à avoir essayé de décrire un système de catégorisation syntaxique chez le jeune enfant. Les principes de son modèle sont élaborés à partir de critères grammaticaux qui permettent la différenciation entre les noms et les verbes. Selon lui, les mots précédés par des déterminants sont des noms et les mots produits avec des marques de temps et d'aspect sont des verbes. Deux points de cette définition posent problème : tout d'abord en ce qui concerne l'identification même des unités linguistiques en tant que déterminants, et ensuite comment expliquer l'usage des noms propres qui ne prennent pas de déterminant ?

De son côté, Veneziano (1999, 2003) soutient que les mots-noms et les mots-verbes sont des unités non différenciées du point de vue des parties du discours, ils ne se distinguent que par leur signification. Cette correspondance sémantique entre les « noms » et les « verbes » constitue la caractéristique fonctionnelle à partir de laquelle le jeune enfant va élaborer la distinction formelle entre ces deux catégories. Une première distinction formelle émerge par l'apparition des liens entre ces mots et les autres unités grammaticales du discours. Même avant l'apparition des premiers déterminants du nom et des premiers pronoms personnels, les mots-noms et les mots-verbes sont précédés par des voyelles ou des syllabes de remplissage appelées des « *fillers* » dans la littérature (Peters et Menn, 1993) (Kilani-Schoch et Dressler, 2000). Veneziano a relevé une différenciation dans la production des fillers en position pré-nominale et pré-verbale. Au début, dans une période pré-morphologique, il n'y a pas de différence dans l'usage des fillers [a,e,ə] qui apparaissent dans les deux positions. Ensuite dans une période proto-morphologique, ces trois morphèmes continuent à être produits en position pré-nominale et s'ajoutent à [o,n',yn] tandis qu'en position préverbale apparaissent plus de [i,o,ō]. Cette

production différentielle des fillers permet à Veneziano de considérer les fillers comme des proto-morphèmes grammaticaux qui préparent la différenciation morphologique entre les noms et les verbes chez le jeune enfant. Cette relation d'interdépendance entre le lexique et la grammaire constitue une condition favorable à l'élaboration du processus de grammaticalisation.

En somme, il semble que la distinction entre les noms et les verbes soit étroitement liée à l'émergence des morphèmes grammaticaux libres tels que les déterminants du nom et les pronoms personnels et des morphèmes grammaticaux liés tels que les flexions verbales.

### 6.1. Une grammaire en construction

Les jeunes enfants apprennent les constructions grammaticales de leur langue maternelle de deux façons différentes. La première est basée sur un processus d'analogie selon lequel le jeune enfant découvre progressivement l'usage des mots en se reposant sur la régularité de leur usage dans le contexte. Selon Maratsos et Chalkley (1980), au tout début, après la période des énoncés à un terme, l'enfant est très sensible à la façon dont certains termes lexicaux qui se ressemblent sémantiquement peuvent contrôler l'usage de différents modèles sémantiques. Dans la période de deux mots, le langage de l'enfant contient une collection de différents types de formules sémantiques-distributionnelles telles que (more + x) pour exprimer la répétition de x, ou (x+ sleep) pour renvoyer à un être qui va se coucher. Cette sensibilité de l'enfant est nécessaire pour son analyse analogique, ce qui va lui permettre de trouver les ressemblances entre les différentes formules pour arriver au système adulte final (agent + action+ patient).

Dans la deuxième, le jeune enfant peut procéder à l'acquisition de la grammaire de sa langue par un processus de construction progressive par lequel il va combiner de manière graduelle les unités de sa langue dans des structures particulières. Tomasello (1992) développe la « verb island hypothesis » selon laquelle le jeune enfant acquiert la construction d'un verbe particulier avec un ou plusieurs arguments sous forme d'un petit îlot indépendant des autres îlots. Selon cet auteur, *«they (children) are working more concretely with verbs as individual lexical items whose syntactic behaviour must be learned one by one »* (Tomasello, 2000 : 210-211). Cette acquisition se fait progressivement sous forme de schémas où le jeune enfant commence par conserver dans sa mémoire les énoncés qu'il entend et leurs fonctions. Ensuite, il extrait les constituants fonctionnels cohérents de ces



énoncés. Puis, il lie chaque verbe à un ensemble de constructions possibles qu'il a *entendues* de l'adulte. Ensuite, il procède à la généralisation des constructions similaires d'un schéma à d'autres schémas tels que d'un verbe à un autre ou d'une classe de verbes à une autre, afin d'arriver à des structures plus abstraites.

Selon cette hypothèse, le verbe est considéré comme le centre organisateur de l'énoncé. Au début, il peut apparaître associé à un seul nom, qu'il soit l'agent de l'action, son patient ou sa localisation. Ce nom prend toujours une position fixe dans la construction, soit avant le verbe, soit après. Ce petit îlot va se développer en combinant d'autres noms au verbe, par exemple le verbe *hold* qui n'apparaît au début qu'avec un seul agent va progressivement être produit avec plusieurs noms d'agent. Il en est de même pour les verbes qui sont acquis au début avec un seul argument, ils s'adjoignent par la suite à un deuxième argument. Cette hypothèse de Tomasello suppose que les jeunes enfants acquièrent les types de construction en relation avec des unités lexicales spécifiques.

Influencés par les travaux de Tomasello, Lieven et al. (1997) développent l'hypothèse du « lexical based learning ». Selon eux les jeunes enfants, avant l'âge de 3 ans, acquièrent l'usage des unités de leur langue dans une relation de combinaison fixe entre leurs différents composants. Au début, le jeune enfant ne comprend pas nécessairement, ni le sens du morphème qu'il produit ni sa fonction grammaticale, mais il va le produire dans des structures particulières et dans des contextes spécifiques. Par exemple, le jeune enfant produit une combinaison fixe de déterminant-nom sans modifier le type de déterminant utilisé. Cependant, cette structure va se développer pour rejoindre les autres structures du type déterminant-nom qui vont ensemble construire une catégorie abstraite des déterminants du nom.

Tout mène à penser, par conséquent, qu'avant l'apparition des premiers outils grammaticaux, nous serions simplement confrontés à des mots qui ne se distinguent que par leur signification. Les catégories grammaticales abstraites sont progressivement construites par le jeune enfant à partir de la période des énoncés à plusieurs termes. L'émergence et la mise en place d'un paradigme de telles ou telles unités grammaticales chez le jeune enfant n'impliquent pas qu'il est à même d'utiliser cette unité de la même façon que prévoyait la grammaire de la langue adulte, et ce malgré l'existence d'une

corrélation lexicale entre le langage de l'adulte et celui du jeune enfant pendant la période des énoncés à plusieurs termes (Parisse et Le Normand, 2000).

## **7. Conclusion**

À la fin de ce chapitre sur le développement communicatif et langagier du jeune enfant, nous avons essayé de tracer rapidement le chemin parcouru par le jeune enfant pour acquérir les mots de sa langue et la façon dont il va les combiner dans des énoncés en liaison avec ce qui vient d'être dit dans le discours. Cependant parler une langue n'est pas uniquement acquérir son lexique et sa grammaire, c'est aussi et surtout savoir les utiliser pour exprimer ses intentions communicatives à son interlocuteur. Pour y parvenir, le jeune enfant va apprendre comment coder les objets du monde et les introduire, par le biais des expressions référentielles, dans son discours, tout en prenant en compte le point de vue de l'autre et le savoir partagé dans la situation de communication, ce que nous aurons l'occasion de développer plus en détail dans les deux chapitres suivants.

## ∞ CHAPITRE 3 ∞

# La référence aux entités : l'emploi des expressions référentielles

Dans les deux premiers chapitres, nous avons entamé une présentation générale des différentes perspectives qui se rapportent à l'étude de l'acquisition du langage et nous avons abordé par la suite les étapes du développement langagier chez le jeune enfant. Il convient de rappeler que la naissance du langage couvre de nombreux domaines, tels que la production et la reconnaissance des sons, la construction graduelle du lexique et de la syntaxe, entre autres, et qu'il est impossible de tout cadrer dans une seule recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de limiter notre recherche uniquement à l'étude de la référence chez le jeune enfant. Dans le cadre de cette recherche, nous allons analyser les premières expressions référentielles chez le jeune enfant, produites en fonction de leur contexte d'énonciation. C'est pourquoi, tout en essayant de ne pas faire d'adulto-centrisme, il nous paraît primordial de considérer, d'une part, la problématique de la référence en général et, d'autre part, l'emploi des marqueurs référentiels chez l'adulte. Cette première présentation constitue le support à partir duquel nous essayons de comprendre l'emploi des premières expressions référentielles chez le jeune enfant, sans s'engager dans un processus de comparaison entre la langue adulte et la langue enfantine. L'objectif de ce chapitre est de rendre compte de la problématique de la référence que nous allons présenter à travers une revue de la littérature francophone et anglophone. Nous analysons le processus par lequel une expression référentielle fixe un référent dans le monde. Nous appelons « *référent* » une entité du monde, qui peut être une personne ou

un objet concret, abstrait ou fictif existant dans le monde réel ou imaginaire des interlocuteurs. Une « *expression référentielle* » est une unité linguistique par laquelle un référent est désigné ; elle se trouve matérialisée par un syntagme nominal ou un pronom. Ainsi, l'expression référentielle « *le chien* » est composée d'un nom « *chien* » et d'un article défini « *le* ». Le terme *chien* seul évoque chez l'interlocuteur l'idée de *chien* en opposition à l'idée de toute autre type d'entité, telle que *chat* ou *cheval*. Le fait d'ajouter un article défini devant ce nom constitue un groupe nominal qui a comme fonction de désigner une réalité extralinguistique particulière, celle du chien dont on parle, par exemple cet animal vivant qui court dans le jardin.

La problématique fondamentale de la référence consiste à expliquer la façon dont des interlocuteurs qui ne partagent pas les mêmes visions du monde réussissent à se mettre d'accord sur ce dont ils parlent. Il s'agit pour nous de rendre compte de l'emploi des unités linguistiques chez l'adulte et de comprendre leur interprétation référentielle dans le discours. Nous limitons notre présentation à l'examen de la spécificité des syntagmes nominaux à déterminant indéfini, défini, possessif et démonstratif et des pronoms dans le système référentiel. Nous essayons par la suite d'expliquer l'usage de ces marqueurs référentiels dans une approche cognitive liée au fonctionnement de la mémoire humaine.

## 1. La référence

En règle générale, les lexèmes sont produits pour dénoter tout ce qui nous entoure : les noms désignent des entités, les adjectifs désignent des propriétés ou des attributs, les verbes désignent des procès ou des états et ainsi de suite. La question de la référence a toujours été liée au rapport du langage au monde réel et à la pensée. Les philosophes, comme les linguistes, ont continuellement essayé de concevoir la connaissance humaine et ses modes d'élaboration dans l'usage des différentes formes linguistiques.

Pendant longtemps, on a défini la référence comme une relation binaire entre une forme linguistique et son référent dans le monde et on a considéré sa réussite comme étant dépendante de la vérité de la description codée par l'expression référentielle (Russell, 1905). De son côté, Lyons (1978) soutient qu'il suffit aux deux interlocuteurs de *croire* à l'existence d'un référent pour que la description référentielle soit vraie, même si le référent n'existe pas en réalité. Searle (1972) est allé encore plus loin dans sa définition de

la référence pour soutenir que « *tout ce à quoi on réfère doit exister* » (Searle, 1972 : 121), que ce soit dans le monde réel ou dans la fiction telle que le roman, la légende ou la mythologie, etc. Ainsi, la référence peut être faite à des personnages fictifs tels que le « Père Noël » ou « Sherlock Holmes » qui, bien qu'aucun des deux n'ait jamais existé dans le monde réel, existent dans le monde de la fiction.

Le problème de l'existence du référent se pose encore au niveau des concepts abstraits tels que « *la crainte* » ou « *l'espoir* ». Comment peut-on défendre leur existence ? Charolles (2002) postule que ces expressions sont référentielles du fait que leur usage « *dans tel ou tel contexte permet de configurer un point de repère existentiel ancrant une représentation d'une entité du monde externe dans l'esprit des participants à la communication* » (Charolles, 2002 : 33).

Afin de comprendre comment l'emploi d'une unité linguistique peut désigner une entité dans le monde, il faut d'abord distinguer la référence de la dénotation, d'une part et de la prédication, d'autre part.

## 1.1. Référence et dénotation

L'acte de référence est un « *acte intentionnel visant à renvoyer à une entité extralinguistique par le biais d'une expression linguistique* » (Charolles, 2002 : 248), tandis que la dénotation est une relation qui au contraire s'applique aux lexèmes et reste valable en dehors des contextes d'énonciation. On appelle dénotation « *la relation qui existe entre ce lexème et les personnes, choses, lieux, propriétés, processus et activités extérieurs au système linguistique* » (Lyons, 1978 : 168). Par la dénotation d'un lexème tel que « *vache* », on entend la relation qui existe entre ce mot et une classe particulière d'animaux. Et ce n'est que lorsqu'il est produit dans une description telle que « *la vache* » ou « *les trois vaches là-bas* » qu'il devient référentiel en fixant une entité ou un groupe d'entités. En d'autres termes, c'est la dénotation d'un lexème qui désigne sa référence lorsqu'on l'emploie dans une expression référentielle.

Malgré cette distinction entre référence et dénotation, on ne peut pas nier le lien entre ces deux notions par l'axiome de l'existence développé par (Searle, 1972), (Linsky, 1974) et (Lyons, 1978). Selon ces auteurs, on est supposé être capable de référer à tout ce qu'on dénote dans une langue. Ils ajoutent aussi qu'il doit y avoir dans toutes les langues un ou

plusieurs lexèmes dénotant une même chose, tout en insistant sur le fait que tout ce qu'un lexème dénote doit exister.

## 1.2. Référence et prédication

En général, les expressions référentielles renvoient à des entités dans le monde tandis que les expressions prédicatives attribuent des propriétés à ces entités. Charolles (2002) caractérise le rôle du prédicat comme une forme qui « *applique une propriété à un référent mais il ne fixe pas ou n'introduit pas cette propriété comme une entité dont le discours dirait quelque chose* » (Charolles, 2002 : 24). Voici un exemple illustrant cette distinction :

**Exemple 1 :** *Chopin était polonais.*

L'usage du nom propre *Chopin* est référentiel du fait qu'il désigne un individu unique. « *Être polonais* » est une expression prédicative par laquelle le locuteur identifie une propriété de cet individu comme étant d'origine polonaise. Dès lors, les expressions référentielles ne se comportent pas de la même façon que les expressions prédicatives. Il est possible de nier l'existence du prédicat « *être polonais* » dans l'Exemple 1, alors qu'on ne peut pas nier l'existence de la personne, l'expression « *non Chopin* » est dépourvue de sens. Cet exemple va dans le sens du travail de Searle (1972) pour qui un prédicat grammatical s'emploie pour attribuer une propriété ou pour décrire un état, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

**Exemple 2 :** Paul prend son bain.

Dans cet exemple, le syntagme nominal « *son bain* » n'est pas référentiel, il constitue le prédicat du verbe « *prendre* ». Du point de vue sémantique, le nom « *bain* » n'est pas opaque et l'interprétation de ce syntagme traduit un « état ». On a donc les équivalences suivantes : « *prendre son bain* » correspond à « *se baigner* ».

Toutefois, le prédicat joue un rôle important dans le processus de la référenciation. Parfois, il aide à mieux comprendre le référent et à éviter le malentendu comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

**Exemple 3 :** Il a pris un avocat ; il l'a défendu dans le tribunal.

En entendant la première partie de la phrase, l'interlocuteur peut se trouver dans le doute. Il se demande si le locuteur renvoie à l'avocat, le fruit, ou à l'avocat, la personne. Le

malentendu est levé par la suite de la phrase dans laquelle le locuteur fixe son référent *avocat* comme étant une personne qui travaille au tribunal.

Cependant, il ne faut pas négliger le rôle important que jouent le contexte et le savoir partagé dans le choix du type d'expression référentielle. De même qu'ils portent en eux l'explication des différents usages discursifs d'un même marqueur.

### 1.3. La référence : une construction discursive

Lyons (1980) et Chafe (1994) soutiennent que quand on s'intéresse à l'emploi des expressions référentielles, on se situe à l'interface entre la linguistique et la pragmatique. Pour qu'il y ait référence, il faut que le locuteur réussisse à construire une représentation mentale de l'entité du monde et à concevoir par quel moyen linguistique il veut l'introduire dans le discours, de façon à être sûr que son interlocuteur identifie le référent en question dans le contexte.

En ce qui concerne les objets du monde, ils ne deviennent des référents qu'à partir du moment où un des interlocuteurs en parle directement ou indirectement. Ainsi, la locomotive du train qui se trouve sur l'étagère à côté du jeune enfant qui joue avec les wagons n'est un référent ni pour l'enfant, ni pour sa mère qui le regarde jouer. Elle le devient dès lors qu'un des deux en parle. À titre d'exemple, la mère peut dire « *Tiens ! Tu as besoin de la locomotive pour tirer les wagons sur les rails* » ou l'enfant peut émettre [don !] « donne ! » accompagné d'un geste de pointage en direction de la locomotive. Dans le premier cas, la mère a codé explicitement le référent *locomotive* tandis qu'il est resté implicite dans l'énoncé de l'enfant. Dans les deux cas, la représentation mentale du référent *locomotive* est activée par l'attention des deux interlocuteurs qui se porte dessus.

Le processus d'identification du référent d'une expression référentielle s'appuie sur le mode de présentation véhiculé par la forme linguistique et sur le contexte dans lequel il est produit. Les expressions référentielles ne véhiculent que des indications sur le référent extralinguistique. Elles sont mobilisées pour construire un univers référentiel dans le discours. La référence relève alors d'un processus dynamique d'interaction entre les marqueurs référentiels et les cadres qu'ils contribuent à construire. De même, la référence se construit dans le texte et dans le genre discursif dans lequel elle se réalise. Dans un énoncé tel que « *un animal à trois pattes* », le référent *animal* n'est pas interprété de la même façon selon que cet énoncé se situe dans le cadre d'un récit sur les animaux monstrueux

ou dans le cadre d'une devinette où on ne prend pas l'expression comme représentant direct de la réalité.

Le choix d'une expression référentielle dépend de la façon dont le locuteur veut donner à voir le monde. Le locuteur doit prendre en compte l'autre, il doit pouvoir se situer dans le dialogue et y situer l'autre : c'est une question de point de vue. En outre, il est obligé de prendre en compte la place qu'occupe l'objet en question dans la situation ainsi que la position dans laquelle cet objet est vu par son interlocuteur afin de choisir l'élément linguistique le plus approprié. Le codage du référent par le biais des marqueurs référentiels permet de présenter le référent comme connu ou nouveau, comme spécifique ou générique. La référence se construit alors progressivement dans l'articulation des différentes expressions référentielles qui posent, déterminent, modifient l'objet du discours. Par conséquent, on ne peut pas concevoir la référence en dehors du discours qui est un moyen de représenter le monde et en dehors d'une relation dialogique marquée par la liaison au discours d'autrui, qu'elle soit établie dans un dialogue effectif ou virtuel, construit par au moins deux êtres dialogiques. De là, la référence prend un autre sens et elle devient l'effet d'une construction discursive :

*« On entend donc par référence non pas le renvoi à une quelconque réalité extralinguistique, mais plutôt la façon dont celle-ci est donnée à voir à travers un discours » (Salazar Orvig, 1999 : 58).*

C'est donc dans le discours que la référence se construit, dans la façon dont s'articulent les éléments linguistiques, dans la mise en mots des uns et des autres ainsi que dans les dits et les non-dits. Par exemple, « *verse-moi de l'eau* » est interprété comme « *dans mon verre* » plutôt que « *sur la tête* ». Dans ce cas, c'est l'information présupposée ou sous-entendue qui a permis la bonne interprétation de l'énoncé. La référence se construit dans les implications, les sous-entendus et les implicites du discours (Kerbrat-Orecchioni, 1986) et (Salazar Orvig, 1999).

## **2. L'emploi des expressions référentielles chez l'adulte**

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'acquisition des expressions référentielles chez le jeune enfant. Nous nous intéressons uniquement à l'examen de la référence aux entités de la troisième personne, que ce soit à des êtres animés ou inanimés, tels que « *un garçon* » ou « *une peluche* », ou à des objets, tels que « *une boîte* » ou « *une voiture* », présents ou



absents de la situation de communication. La référence aux entités de la première et de la deuxième personne, telles que « je » et « tu », ainsi que la référence impersonnelle, sont exclues parce qu'elles appartiennent à des critères pragmatiques et morphosyntaxiques différents. Les pronoms de la première et de la deuxième personne sont des marqueurs qui réfèrent à la fois au sujet de l'énoncé et au sujet énonciateur. L'auto-désignateur *je*, par exemple, marque une identification entre le sujet et soi-même. Il désigne le locuteur comme étant à la fois le sujet de l'énoncé et le sujet énonciateur. Tandis que dans l'inversement pronominal, le marqueur *tu* dépend d'une opération de différenciation. Le locuteur identifie l'autre à la source énonciative et lui attribue la fonction d'agent. Ainsi, la complexité de ces outils grammaticaux vient du fait qu'ils se situent à l'interface entre le niveau référentiel et le niveau énonciatif. Une description des critères de sélection des expressions référentielles est détaillée au chapitre 6.

La référence aux entités de la troisième personne peut être véhiculée par différentes formes morphosyntaxiques, telles que les noms actualisés par différents types de déterminants, les pronoms ou les noms propres. Par exemple, pour renvoyer au référent *chien*, le locuteur peut utiliser « *un chien* », « *le chien* », « *mon chien* », « *ce chien* », « *il* », « *ça* » ou un nom propre comme « *Orléon* ». Ces formes diffèrent dans leur aspect sémantique, c'est-à-dire que leur référent peut être spécifique ou générique, ainsi que dans leur aspect pragmatique, selon qu'elles codent ou non un référent nouveau ou connu des deux interlocuteurs. Par conséquent, le contexte communicatif dans lequel ces formes sont utilisées diffère aussi.

Nous limitons donc notre recherche à l'étude des expressions indéfinies, des expressions définies, des expressions possessives, des expressions démonstratives et des pronoms. Chacune d'entre elles relève d'au moins trois domaines différents : la sémantique, la pragmatique et la syntaxe. Dans cette section, nous allons examiner les expressions référentielles des seuls points de vue sémantique et pragmatique. Leur aspect syntaxique va être présenté au chapitre 8, qui est consacré à l'acquisition de ces marqueurs référentiels.

En français moderne, les déterminants du nom et les pronoms sont des outils grammaticaux qui présentent un certain nombre de propriétés communes. Ce sont des morphèmes libres mais qui apparaissent en français dans des positions phonologiques

faibles non stables. Ce sont souvent des syllabes non accentuées. Les déterminants actualisent les noms, donc dans la plupart des cas un nom doit être associé à un déterminant, et le pronom clitique est obligatoire quand il n'y a pas de sujet nominal ou quand il n'y a pas de complément d'objet nominal dans des contextes de verbes transitifs.

Dans la grammaire traditionnelle, on distingue deux grandes classes de déterminants qui accompagnent les noms dans un groupe nominal : d'une part, les ARTICLES qui regroupent : les articles définis (*le, la, les*), les articles indéfinis (*un, une, des*) et les articles partitifs (*du, de la, des*), et d'autre part, les ADJECTIFS DÉTERMINATIFS qui sont : les adjectifs possessifs (*mon, ma, tes, ...*), les adjectifs démonstratifs (*ce, cette, ces*), les adjectifs indéfinis (*quelque(s), plusieurs, chaque, ...*), les adjectifs numéraux cardinaux (*un, deux, quinze, ...*) et les adjectifs numéraux ordinaux (*premier, deuxième, ...*), les adjectifs interrogatifs et exclamatifs (*quel(le)s*) et les adjectifs relatifs (*lequel, laquelle, ...*).

Leeman (2004) propose de répartir ces outils grammaticaux en deux sous-classes : les *déterminants définis* et les *déterminants indéfinis* :

Déterminants DÉFINIS	articles définis	le, la, les
	adjectifs possessifs	mon, ma, mes, notre, votre, leur,...
	adjectifs démonstratifs	ce, cette, ces
Déterminants INDÉFINIS	articles indéfinis	un, une, des
	articles partitifs	du, de la, des
	adjectifs indéfinis	quelque(s), plusieurs, chaque, ...
	adjectifs numéraux cardinaux	un, deux, mille, ...
	adjectifs numéraux ordinaux	premier, dixième, ...
	adjectifs interrogatifs / exclamatifs	quel, quelle, quels, ...
	adjectifs relatifs	lequel, laquelle, lesquelles, ...

**Tableau 1 : classement des déterminants du nom selon Leeman (2004).**

Dans les sous-sections suivantes, nous examinons dans le détail l'usage canonique des articles indéfinis, des articles définis, des adjectifs possessifs, des adjectifs démonstratifs, des pronoms clitiques de la troisième personne et des pronoms démonstratifs. Pour chacun de ces marqueurs référentiels, nous abordons ses propriétés pragmatiques et sémantiques, en nous appuyant sur les travaux linguistiques de Kleiber et Corblin, entre autres.

## 2.1. Les articles indéfinis

Traditionnellement, la classe des articles indéfinis est composée de trois unités linguistiques, *un*, *une* et *des*, qui se placent devant les noms pour les actualiser. Selon Corblin (1987a), les indéfinis ont la particularité de compter les entités composantes d'une classe nominale de type N. Cette opération de dénombrement concerne ce qu'il est possible de compter tel que les sous-espèces (Exemple 4), les individus exemplaires (Exemple 5) ou les quantités standardisées (Exemple 6).

**Exemple 4 :** *Je cultive trois haricots verts.*

**Exemple 5 :** *Il reste deux haricots verts sur l'assiette.*

**Exemple 6 :** *Et deux haricots verts pour le 22 !*

Dans ces trois exemples, les référents des expressions indéfinies sont fixés dans le cadre d'une propriété d'indépendance contextuelle. Leur interprétation exclut toute connexion à une autre expression référentielle présente dans le contexte d'usage. Cependant, comme le souligne Charolles (2002), il serait imprudent de considérer systématiquement l'interprétation des expressions indéfinies comme complètement indépendante du contexte, c'est l'énoncé pris en bloc qui fournit les indications nécessaires pour désigner un référent. Ainsi, c'est dans la prédication de l'énoncé que le locuteur fournit une propriété distinctive permettant l'extraction du référent de sa classe.

Toutefois, tous les noms n'autorisent pas le dénombrement. Ceci dépend des propriétés spécifiques des noms et de leur contexte d'emploi. Examinons les exemples 7,8,9 et 10 empruntés à (Corblin, 1987a):

**Exemple 7 :** *Après trois colères, Max s'était résigné.*

**Exemple 8 :** *\*Après trois intelligences, Max s'est résigné.*

**Exemple 9 :** *Deux intelligences s'affrontaient, Piaget et Chomsky.*

**Exemple 10 :** *\*Deux colères s'affrontaient, Piaget et Chomsky.*

Le dénombrement est possible dans l'Exemple 7 avec un adjectif numéral cardinal mais impossible dans l'Exemple 8 bien qu'ils aient la même structure. La différence est alors dans les propriétés des noms. En effet, le terme *colère* dans l'Exemple 7 autorise le dénombrement d'actes dans un énoncé enchâssant, ce qui n'est pas le cas du terme *intelligence*. Seul le terme *intelligence* dans l'Exemple 9 permet le dénombrement d'individus, contrairement au terme *colère* qui ne le permet pas dans l'Exemple 10, dans lequel on est obligé d'ajouter quelque chose comme « *celle de Piaget et celle de Chomsky* ».

### 2.1.1. Propriétés pragmatiques

Les articles indéfinis permettent l'identification d'une personne ou d'un objet en le dégageant de ses semblables de manière à le singulariser. Les descriptions indéfinies présentent leur référent comme une entité inconnue non identifiable pour l'interlocuteur, mais qui peut être connue au moins du locuteur. Voir l'Exemple 11 :

**Exemple 11 :** *Je connais un garagiste qui pourra te dépanner.* (Leeman, 2004)

Dans cet exemple, le garagiste en question est certainement connu du locuteur ce qui n'est pas le cas de l'interlocuteur. Les descriptions indéfinies renvoient à des référents nouveaux dans l'esprit du destinataire. Quand un locuteur utilise un syntagme nominal indéfini, il suppose que son interlocuteur ne peut pas avoir accès au référent dont il veut lui parler indépendamment de ce qu'il lui en dit. Selon Corblin :

*« La règle interprétative centrale qui gouverne l'indéfini est que chacune des extractions possibles est strictement indépendante de toute autre, ne pouvant être définie que pour une classe, N, un nombre, n, et relativement à une énonciation. Ce fonctionnement exclut toute connexion au contexte d'usage, ou entre deux extractions ; même la disjonction entre le produit d'extractions distinctes, qui constituerait une forme de connexion interprétative n'a rien d'obligatoire, elle est seulement typique »* (Corblin, 1987 : 78).

Ainsi, les descriptions indéfinies sont des expressions référentielles autonomes qui introduisent des référents nouveaux dans le discours indépendamment de leur contexte d'usage. Leur interprétation se départage entre une interprétation spécifique, une interprétation non spécifique et une interprétation générique.

### 2.1.2. Propriétés sémantiques

*L'emploi spécifique* des descriptions indéfinies suppose que le locuteur a pour intention de référer à une entité spécifique en l'extrayant de sa classe extensionnelle, comme c'est le cas dans l'Exemple 12 emprunté à Charolles (2002) :

**Exemple 12 :** *Mon mari m'a offert un zircon.*

Dans cet exemple, le prédicat invite l'interlocuteur à extraire une seule pièce de zircon de la catégorie de base des pierres de zircon. Selon Corblin (1987a), « *L'interprétation spécifique est obtenue lorsque l'indéfini donne le nombre de valeurs pour lequel l'énoncé est asserté.* » (Corblin, 1987 : 36). L'interprétation spécifique constitue l'emploi fondamental des

descriptions indéfinies dans la mesure où elles sont le lieu d'une extraction toujours disponible.

L'interprétation des indéfinis varie en fonction du procès marqué par le prédicat. Quand l'énoncé permet qu'un de ses arguments puisse ne pas être fixé, la description indéfinie peut être comprise comme renvoyant à plusieurs entités différentes de leur classe extensionnelle. Dans ce cas, on parle d'une *interprétation non spécifique* de l'indéfini dans laquelle on a presque « suspendu » le processus d'extraction du référent. Ainsi, dans l'exemple suivant emprunté à Charolles (2002) :

**Exemple 13 :** *Chaque matin, un garçon montait son courrier à Marcel.*

L'expression « *un garçon* » ne désigne pas un seul et même garçon qui distribue le courrier, il s'agit de plusieurs garçons différents qui chacun à leur tour font monter le courrier à Marcel. Comme le note Corblin (1987a), on ne peut pas considérer l'interprétation non spécifique des indéfinis comme découlant d'un critère pragmatique du type « *le locuteur n'a pas d'individu particulier en tête* ». Il soutient que dans ce cas le locuteur estime que l'interlocuteur n'a pas besoin d'identifier l'entité en question.

L'interprétation générique des descriptions indéfinies est « *produite par un opérateur qui multiplie la validité d'un contenu propositionnel vérifié à chaque fois que l'on considère une valeur sur la classe N.* » (Corblin, 1987 : 50). Le fait qu'un syntagme indéfini soit interprété de manière générique dépend de la relation exprimée par le prédicat de la phrase. Examinons l'exemple suivant emprunté à Corblin (1987a) :

**Exemple 14 :** *un homme est souvent mécontent de son sort.*

L'expression indéfinie « *un homme* » dans cet exemple a une interprétation plutôt générique parce qu'elle renvoie à la classe des humains à propos desquels le locuteur formule un jugement général.

## 2.2. Les articles définis

Nous venons de voir dans la section 1 sur la référence que l'identification du référent d'une description définie ne peut se faire uniquement par les propriétés d'unicité et d'existence de son référent. La signification d'une description définie découle du contexte

discursif et/ou situationnel qui détermine la préexistence de son référent dans le monde réel ou imaginaire (Kleiber, 1981).

Selon Corblin (1987b), une description définie doit séparer un x de tous les autres x. Cela suppose donc la présence d'un domaine d'espèce x dont chaque membre isole une seule et unique entité de toutes les autres entités de cette classe. Sémantiquement, les descriptions définies admettent des interprétations spécifiques quand elles désignent un individu et des interprétations génériques quand elles désignent une espèce. Par ailleurs, la description définie est un désignateur comparable au nom propre.

### 2.2.1. Propriétés pragmatiques

Les articles définis (*le*, *la* et *les*) actualisent les noms dans des descriptions définies qui désignent leur référent comme une entité « connue ». Le locuteur présuppose que son interlocuteur est capable d'extraire un et un seul référent de son domaine en sachant de quel référent il s'agit.

**Exemple 15 :** *L'infirmière a téléphoné.* (Charolles, 2002)

Dans cet exemple, le nom « infirmière » peut s'appliquer à un nombre indéfini d'êtres particuliers. Dans une situation particulière où un malade à domicile est soigné par une infirmière qui lui rend visite tous les jours, les deux interlocuteurs disposent de toutes les informations nécessaires pour représenter cette infirmière comme unique au sein de la classe des infirmières, indiquée par le nom « infirmière » tête du syntagme nominal.

L'emploi des descriptions définies n'est pas restreint au renvoi à un référent déjà mentionné dans le discours ; au contraire, elles permettent d'attirer l'attention des interlocuteurs sur « une entité qui n'est pas encore focale dans leur esprit, mais qu'ils devraient réussir à identifier sans problème en appliquant le procédé d'identification qui lui est attaché » (Charolles, 2002 : 84).

**Exemple 16 :** *Attention au chien.* (Charolles, 2002)

Quand on lit cet énoncé sur la grille d'une maison inconnue, la description définie « au chien » rappelle, d'une part, que les maisons sont très souvent gardées par des chiens et présuppose, d'autre part, l'existence d'un chien dans la propriété. Cette présupposition découle du mode de référencement du syntagme nominal défini. Les emplois comme dans l'Exemple 16 montrent que le référent d'une description définie peut être identifié par le

contexte linguistique (Exemple 17), par le contexte situationnel (Exemple 18) ou par la connaissance partagée (Exemple 16).

**Exemple 17 :** *Il était une fois un prince très malheureux malgré son beau château. Le prince ne pouvait pas avoir de fils.* (Kleiber, 1986)

**Exemple 18:** *Ferme la porte !* (Charolles, 2002)

Dans l'Exemple 17, la description indéfinie « *un prince* » introduit un nouveau référent qui va être repris par une description définie « *le prince* ». Le référent de la deuxième description est lié à son référent source par rapport à la situation décrite par le premier énoncé : « *le malheur du prince a pour origine son impossibilité d'avoir un héritier* ». Dans l'Exemple 18, le locuteur n'a pas besoin de donner plus d'informations pour identifier la porte qu'il souhaite voir fermée. Même s'il existe plusieurs portes dans la pièce, il suffit qu'une seule porte soit ouverte pour que l'interlocuteur réussisse à l'identifier.

Ainsi, le principe d'interprétation des descriptions définies peut couvrir à la fois des emplois spécifiques et des emplois génériques des référents connus ou non connus.

### 2.2.2. Propriétés sémantiques

Les interprétations des descriptions définies distinguent le particulier (Exemple 19) et le général (Exemple 20).

**Exemple 19 :** *L'homme me salua.*

**Exemple 20 :** *L'homme finira par détruire la planète.* (Corblin, 1987b)

Les interprétations spécifiques des descriptions définies supposent que le contexte permette de déterminer un domaine d'interprétation dans lequel le syntagme défini isole une entité particulière. Selon Corblin, « *le impose d'avoir à conférer capacité désignative au contenu nominal préfixé, et l'interprétation référentielle est saturée par la désignation de l'espèce N, N ayant capacité, de manière générale à séparer une et une seule espèce des autres; le N désigne cette espèce.* » (Corblin, 1987 : 116). Autrement dit, une interprétation spécifique d'une description définie désigne nécessairement l'entité qu'elle a isolée dans son contexte d'usage ce qui revient à la *condition d'unicité* du référent de ces marqueurs référentiels.

La référence spécifique à un particulier peut s'accomplir par une description définie unique (Exemple 21) ou une description indéfinie unique (Exemple 22).

**Exemple 21 :** *Le petit garçon est arrivé.*

**Exemple 22 :** *Un homme est arrivé.*

(Kleiber, 1981)

La différence entre ces deux exemples est dans le statut de leur référent : identifié dans l'Exemple 21 et non identifié dans l'Exemple 22. Cette distinction opère comme étant une différence de connaissance ou d'identification de référent. La référence au *garçon* dans l'Exemple 21 ne nécessite pas la connaissance du prénom de cet individu particulier mais la croyance en son existence. Il faut rappeler ici que la distinction spécifique/non spécifique ne s'applique pas à l'opposition connu/non connu. Ainsi, « *un homme* » dans l'Exemple 22 désigne un référent spécifique non connu.

**Exemple 23 :** *La femme est dans ce pays l'égal de l'homme.*

**Exemple 24 :** *Marie est aujourd'hui une femme âgée.*

**Exemple 25 :** *Le garçon est le mari de Nicole.*

**Exemple 26 :** *Jean dormait la bouche ouverte.* (Corblin, 1987a)

La description définie générique est employée comme un désignateur qui identifie toujours la même espèce quels que soient les segments qui la composent (Exemple 23) ; de la même manière que le nom propre désigne toujours la même personne quoi qu'il en soit de ses « avatars » (Exemple 24) (Corblin, 1987a). Par ailleurs, la description définie peut désigner aussi un seul et unique individu dont quelque chose est prédiqué (Exemple 25), et elle permet d'attirer l'attention sur une partie du corps qui devient connue et singulière par l'attention conjointe (Exemple 26).

La notion d'interprétation générique diffère dans les descriptions définies et dans les descriptions indéfinies au niveau du statut de leurs référents et de leurs conditions de possibilité.

**Exemple 27 :** *Le cheval vit longtemps.*

**Exemple 28:** *Un cheval vit longtemps.* (Corblin, 1987a)

Dans l'Exemple 27, le syntagme défini générique isole l'espèce des « *chevaux* » sans passer par l'individuel, il s'agit de toute la classe des chevaux à propos de laquelle le locuteur prédique, alors que le syntagme indéfini générique atteint l'espèce à partir de l'individuel. Dans l'Exemple 28, l'interprétation du syntagme indéfini est non spécifique d'un genre particulier.

Ainsi, les interprétations des descriptions indéfinies génériques sont plus restreintes que les interprétations des descriptions définies génériques, car ces dernières ne dépendent



pas d'un contexte spécifique, alors que les premières sont limitées à des descriptions touchant les individus de l'espèce.

## 2.3. Les adjectifs possessifs

L'adjectif possessif fait partie des déterminants définis du nom. Il dépasse la simple détermination du nom pour signaler une relation de possession qui lie le (ou les) possesseur(s) à un (ou des) objet(s). Une description possessive a la particularité d'être bi-référentielle, elle exprime une relation entre deux entités : un possesseur et un possédé (Heinz, 2003).

Possesseur \ Possédé	Être humain	Objet
Objet	sa voiture	son emballage
Être humain	sa grand-mère	son propriétaire

Tableau 2 : description des différentes relations possessives selon Heinz (2003).

Les descriptions possessives ne servent pas uniquement à exprimer une relation de possession, « *sa voiture* ». Elles peuvent indiquer une relation de parenté « *sa grand-mère* », une relation fonctionnelle « *son emballage* », une relation d'appartenance « *son propriétaire* », une relation de hiérarchie « *ton patron* », etc (Heinz, 2003). La richesse de ces relations, entre autres, indique la diversité des valeurs sémantiques des expressions possessives. D'ailleurs, les descriptions possessives font fréquemment partie intégrante des expressions figées telles que :

**Exemple 29 :** *voler de ses propres ailes.*

**Exemple 30 :** *reprendre ses esprits.*

### 2.3.1. Propriétés pragmatiques

Les adjectifs possessifs font partie des déterminants définis. Un syntagme possessif désigne alors un référent connu par les deux interlocuteurs. Examinons l'Exemple 31 :

**Exemple 31 :** *Aimée monta dans la voiture. Dans l'habitacle exigü, elle dut plier beaucoup ses genoux qui se découvrirent. Elle tira sur sa robe pour les recouvrir.* (Heinz, 2003)

La description possessive, « *sa robe* », renvoie au référent *robe* présenté comme un référent prototypique qui fait partie de l'habillement habituel d'une femme. L'interprétation des descriptions possessives renvoyant à des vêtements est également locative du fait qu'elles présentent leur référent comme étant porté au moment de l'énonciation ou comme un

objet solidement possédé par le possesseur. Ainsi, les descriptions possessives expriment le plus souvent la relation entre un possesseur et un objet possédé. Cependant, elles peuvent aussi désigner l'interruption de cette relation, comme c'est le cas dans l'Exemple 32 :

**Exemple 32 :** *J'erre chez moi comme dans un appartement inconnu. Privée de son lit, la chambre à coucher me paraît immense.* (Heinz, 2003)

Cet effet d'interruption de la relation fonctionnelle qui lie « la chambre à coucher » et « le lit » est généré par le verbe privatif « priver de » qui présuppose la suspension de cette relation.

En outre, une description possessive permet de présenter les différentes parties d'un objet d'une façon dépendante. En effet, la prise en compte du rapport sémantique étroit existant entre deux entités permet à l'interlocuteur de présupposer l'appartenance de l'une à la totalité de l'autre.

**Exemple 33 :** *Un avion entamait sa descente sur Château-Bougon et des feux clignotaient au bord de ses ailes.*

**Exemple 34 :** *[...] la jument hennit doucement pour appeler son poulain.*

(Heinz, 2003)

D'une part, l'interprétation de l'expression référentielle « *ses ailes* » dans l'Exemple 33 est possible dans le cadre de la connaissance du monde extra-linguistique qui désigne les ailes comme appartenant au tout que constitue l'avion. D'autre part, dans l'Exemple 34, la relation entre le possesseur, « la jument », et le possédé, « son poulain », se traduit par une relation implicite de parenté. A priori, l'interprétation du *poulain* comme étant le petit du cheval est due à la connaissance du monde extralinguistique. Le syntagme possessif « *son poulain* » désigne alors la descendance possédée d'un animal possesseur qui est la jument dans cet exemple.

### 2.3.2. Propriétés sémantiques

Autant qu'un déterminant défini, la description possessive permet l'interprétation spécifique ainsi que l'interprétation générique.

**Exemple 35 :** *Nos castors construisent des barrages.* [= les castors de notre région]

**Exemple 36 :** *[situation : à un Australien] Vos kangourous sont en voie d'extinction.*

(Curat, 1999)

La description possessive dans l'Exemple 35 suggère l'existence d'autres espèces de castors et désigne alors une sous-espèce. Cette description a une valeur spécifique dont le référent est spécifique sans passer par l'individuel. Tandis que dans l'Exemple 36, la description possessive renvoie à toute l'espèce des kangourous concernée.

## 2.4. Les adjectifs démonstratifs

Les adjectifs démonstratifs font partie des déterminants définis dont la forme varie entre *ce*, *cet*, *cette* et *ces*.

### 2.4.1. Propriétés pragmatiques

Une description démonstrative passe par la situation d'énonciation dont elle dépend. Selon Corblin (1987a), elle relève de la classe des désignateurs contextuels qui a comme fonction de repérer un référent dans la situation ou d'isoler un référent déjà mentionné dans le discours. Deux fonctions sont attribuées aux descriptions démonstratives : celle de désigner et celle de nommer.

D'une part, la description démonstrative est un désignateur qui localise un référent en attirant l'attention de l'interlocuteur sur le contexte d'usage immédiat où il se trouve.

**Exemple 37 :** *donne-moi ce gâteau.* (Corblin, 1987a)

Dans cet exemple, la description démonstrative désigne le référent *gâteau* en le localisant dans la situation d'énonciation au moyen d'un geste démonstratif pour l'isoler. L'emploi du démonstratif reste interprétable même en l'absence du geste démonstratif. Dans ce cas, il aura plutôt une fonction localisatrice, comme dans l'Exemple 38 :

**Exemple 38 :** *Cet appareil rend la monnaie.* (Affichette sur un distributeur de boissons)  
(Kleiber, 1983)

D'autre part, la description démonstrative permet un usage particulier de nomination d'un référent tel que dans les situations de réponse à une question partielle :

**Exemple 39 :** *-Qu'as-tu apporté ? - Ce livre.* (Corblin, 1987a)

Dans cet exemple, le contexte discursif permet l'interprétation du syntagme démonstratif qui renvoie au référent *livre* dans le cas où ce dernier serait tenu par le locuteur.

Selon Corblin (1987a), « *Le groupe nominal ce X isole son designatum en vertu de la proximité, et, quel que soit son contenu, classifie ce designatum comme X* » (Corblin, 1987 : 209). Cette classification en opposition permet au syntagme démonstratif d'extraire un référent inséré dans un ensemble homogène où rien ne le distingue des autres entités de la classe. Cette particularité du démonstratif constitue l'opposition que le défini ne peut pas produire. Ainsi, le syntagme démonstratif réussit à identifier un référent d'une façon beaucoup plus directe que le syntagme défini qui n'aurait pu que le signaler comme un référent unique (Exemple 40).

**Exemple 40 :** *Le garçon est stupide.*

**Exemple 41 :** *Ce garçon est stupide.* (Corblin, 1987a)

Dans l'Exemple 41, le syntagme démonstratif extrait le référent *garçon* parmi un ensemble d'individus et le classifie comme opposable aux autres garçons qui ne sont pas stupides.

Le référent d'une description démonstrative est donc supposé accessible à l'interlocuteur qui va se baser sur la situation d'énonciation pour référer à une entité présente dans la situation.

**Exemple 42 :** *Une voiture était rangée devant la porte. C'est cette voiture que j'ai prise, et non la tienne.*

Dans cet exemple, c'est le contexte énonciatif qui permet l'opposition entre la voiture rangée devant la porte et celle de l'interlocuteur. En plus, la description démonstrative « *cette voiture* » classifie son référent *voiture* comme une entité particulière opposable aux autres voitures dont celle rangée devant la porte.

**Exemple 43 :** *Un chien m'a mordu. Ce chien était enragé.*

La description indéfinie « *un chien* », dans l'Exemple 43, extrait un référent particulier sur la classe des chiens en opposant le chien qui m'a mordu aux autres chiens. La description démonstrative « *ce chien* » constitue une nouvelle classification propre à ce référent en le désignant comme étant enragé. Comme cet exemple le montre, le défini et le démonstratif relèvent tous les deux de la classe des désignateurs, dans laquelle le défini participe à l'identification du référent, alors que le démonstratif est disponible pour une reclassification d'un référent déjà identifié sur des critères externes.

En outre, le syntagme démonstratif a une fonction déictique qui lui permet de renvoyer à un nouveau référent introduit pour la première fois dans le discours, à condition que ce référent soit présent dans la situation de communication et qu'il soit montrable par un geste démonstratif (Kleiber, 1983).

#### 2.4.2. Propriétés sémantiques

Dans le cas d'une deuxième référénciation, l'interprétation des descriptions démonstratives est dépendante de la notion de reprise qui les caractérise. Du fait que le syntagme démonstratif reclassifie un référent par répétition d'une mention proche, sa description porte donc la même valeur que cette dernière comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

**Exemple 44 :** *La forêt* couvre une part de la planète, mais *cette forêt* est menacée.  
(Corblin, 1987a)

Dans cet exemple, l'interprétation générique de la description démonstrative « *cette forêt* » est empruntée à la description définie générique « *la forêt* » conditionnée par la relation de reprise qui les lie. De même, dans l'Exemple 43, l'interprétation spécifique de la description démonstrative « *ce chien* » est en partie dépendante de l'emploi spécifique de la description indéfinie.

### 2.5. Les pronoms

Eu égard à notre problématique de recherche, nous nous limitons aux références pronominales aux entités de la troisième personne, qui regroupent les pronoms personnels de la troisième personne (*il(s)*, *elle(s)*, *le*, *la*, *les*, *lui*, *leur*, *eux*), les pronoms démonstratifs (*celui*, *celle(s)*, *ceux*, *ce* et *ça*) et les pronoms possessifs qui se forment en ajoutant un article défini aux formes toniques des adjectifs possessifs (*le mien*, *la tienne*, *les siens*, *le nôtre*, *la vôtre*, *les leurs*, etc.). Ces différentes formes pronominales renvoient à des entités malgré le fait qu'elles n'ont pas une tête lexicale, ce qui les empêche d'apporter une indication directe sur la catégorie de leur référent.

Les pronoms personnels de la troisième personne sont principalement anaphoriques. Leur interprétation référentielle peut être décrite de deux façons complémentaires. Dans l'approche textuelle, une expression anaphorique est définie comme « *une expression dont l'interprétation référentielle dépend d'une autre expression (ou d'autres expressions) mentionnée*

dans le texte et généralement appelée son antécédent » (Kleiber, 1994 : 22). Dans cette conception classique, l'interprétation du pronom personnel dépend de la disposition du locuteur à repérer le « bon » antécédent dans le texte.

**Exemple 45 :** *Paul est sorti. Il avait trop chaud.* (Kleiber, 1994)

L'Exemple 45 présente un cas typique dans lequel le pronom personnel *il* a une fonction anaphorique, puisqu'il réfère à « Paul ». Dans cette définition textuelle, l'anaphore correspond à un lien strictement discursif entre deux unités linguistiques. Toutefois, un problème se pose dans l'interprétation référentielle d'une expression linguistique dans les cas où plusieurs antécédents sont possibles (Exemple 46), ainsi que dans les cas où aucun antécédent textuel n'est disponible (Exemple 47).

**Exemple 46 :** *Paul enleva son manteau. Il avait trop chaud.* (Kleiber, 1994)

**Exemple 47 :** *Attention ! Ne t'approche pas. Il est dangereux* (emploi de *il* sans antécédent prononcé par le père dans la situation où le fils s'approche trop près d'un chien). (Kleiber, 1994)

Apparemment, dans l'Exemple 46, les marques masculin et singulier ne suffisent pas pour expliquer le fait que le pronom *il* réfère à « Paul » et non à « son manteau ». De même que le pronom *il*, dans l'Exemple 47, reste interprétable malgré l'absence d'un antécédent textuel « un chien ».

De ce fait, une approche mémorielle s'est imposée pour essayer de résoudre ces problèmes d'interprétation en favorisant le critère du maintien du focus sur un référent donné. Dans cette approche, « l'anaphore devient un processus qui indique une référence à un référent déjà connu par l'interlocuteur, c'est-à-dire un référent « présent » ou déjà manifeste dans la mémoire immédiate » (Kleiber, 1994 : 25). De ce point de vue, l'interprétation du pronom *il* dans l'Exemple 47 dépend directement du maintien du focus des deux locuteurs sur le référent *chien* présent dans la situation d'énonciation.

Cette définition mémorielle de l'anaphore a privilégié l'interprétation des marqueurs référentiels à partir de l'opposition connu/nouveau au moment de l'énonciation, un critère fondamental aux théories de la référence, nous y reviendrons.

Par ailleurs, les pronoms démonstratifs comme les adjectifs démonstratifs sont consacrés à la désignation. Ils fonctionnent dans des emplois avec antécédent textuel (Exemple 48) ainsi que dans des emplois sans antécédent (Exemple 49).

**Exemple 48 :** *Il consulta sa montre. Celle-ci marquait deux heures.* (Corblin, 1985b)

**Exemple 49:** *Ramasse celui-ci.* (Kleiber, 1991)

Dans l'Exemple 48, le pronom démonstratif *celle-ci* renvoie au référent *montre* par saturation avec le nom mentionné avant, tandis que le pronom démonstratif *celui-ci* dans l'Exemple 49 renvoie à la situation d'énonciation immédiate. L'énoncé dans ce dernier exemple ne paraît approprié que dans le cas où plusieurs tournevis se trouvent par terre, ce qui permet au pronom démonstratif de viser un seul référent parmi d'autres.

### 3. Les chaînes de référence

Nous savons qu'il ne suffit pas d'aligner les énoncés comportant des expressions référentielles pour obtenir un discours cohérent, comme le montre l'exemple suivant de G. Turco, cité par Reichler-Béguelin et al. (1988) :

**Exemple 50 :** *Sortie à la dune. Nous somme partis de l'école à bicyclette pour aller à la côte découvrir la dune. L'euphorbe est une plante toxique, elle fait gonfler la langue et étouffe. Les plantes les plus répandues sont l'oyat et le chiendent. Les plus vieilles dunes ont plus de cinq mille ans. La criste marine est une plante comestible. Madame l'inspectrice accompagnait M. Berger. Nous avons continué la visite avec eux. Puis nous sommes rentrés à l'école.* (Reichler-Béguelin et al. : 1988 , 132)

Dans ce texte rédigé par un élève, les expressions référentielles sont simplement juxtaposées l'une à côté de l'autre sans être ni reprises ni développées. Présentées ainsi, ces marqueurs linguistiques ne permettent pas le nouement des fils de continuité discursive, indispensable pour la structuration textuelle.

Les unités linguistiques qui désignent une même entité dans le discours sont considérées comme des marqueurs référentiels déterminés par une relation co-référentielle. Chaque expression référentielle constitue un maillon et c'est l'enchaînement de plusieurs maillons qui forme ce qu'on appelle une chaîne de référence.

La notion de *chaîne de référence* est proposée par Chastain (1975) et introduite dans la littérature française par Corblin (1995) :

« Appelons chaîne anaphorique une séquence d'expressions singulières apparaissant dans un contexte telles que si l'une de ces expressions réfère à quelque chose, toutes

*les autres y réfèrent également.* » (C. Chastain, 1975<sup>7</sup> : trad. F. Corblin, 1995 : 151).

Également, Corblin (1985a) et Charolles (1988) définissent les chaînes de référence comme suit:

« *Convenons d'appeler chaîne de référence la suite des expressions d'un texte entre lesquelles l'interprétation construit une relation d'identité référentielle* » (Corblin, 1985 : 123)

« *Seules peuvent appartenir à (donner lieu à) une chaîne des expressions employées référentiellement, c'est-à-dire toutes et rien que les expressions nominales (ou pronominales) permettant d'identifier un individu (un objet de discours) quelle que soit sa forme d'existence (personne humaine, événement, entité abstraite ...).* » (Charolles, 1988 : 8)

Ces trois définitions concernent les chaînes de référence monologiques produites surtout dans un texte narratif. Ce type de chaînes référentielles présente certaines particularités distinctes de celles produites dans le dialogue. Corblin (2002, 2004) met en avant la différence entre ces deux types de chaînes de référence en rappelant que le locuteur, dans une narration, s'adresse à un *interlocuteur générique*, tandis que dans la conversation il s'adresse à un *interlocuteur réel*. Corblin précise que le choix des unités linguistiques dans les chaînes conversationnelles adressées à un interlocuteur réel est déterminé par le savoir partagé dans le face à face de la conversation et par le degré de familiarité des entités en question avec les individus. Ainsi « *si A s'adresse à B pour parler d'un objet x, il utilisera tout ce qu'il connaît de ses communautés épistémiques avec B, y compris la mémoire des usages antérieurs d'expressions entre A et B pour désigner x, et il "respectera" ces données partagées pour le choix de son désignateur* » (Corblin, 2004 : 116). Tandis que dans la narration, les chaînes non-conversationnelles ne sont pas contraintes par les relations de familiarité et de communauté épistémique effectives avec celui qui les entendra. « *Il s'agit d'un discours dans lequel un locuteur exprime ses connaissances, croyances et fictions pour un interlocuteur générique* » (Corblin, 2004 : 119).

Corblin constate qu'à part le fait que l'anaphore pronominale constitue une propriété générale des deux types de chaînes, les chaînes de référence dans la conversation sont plus « *pauvres* » que celles dans le discours à interlocuteur générique. Cette pauvreté est due au fait que les chaînes conversationnelles se caractérisent par une *forme typique*

<sup>7</sup> Chastain, C. (1975) « Reference and context », in K. Gunderson eds, *Language Mind and Knowledge*, Minneapolis. University of Minnesota Press, pp.194-269



composée, d'une part, d'un désignateur tel que les noms propres ou les descriptions définies et, d'autre part, de pronoms. Ce sont des marqueurs référentiels qui présupposent le repérage du domaine de connaissance partagée entre les deux interlocuteurs. Alors que dans le discours à interlocuteur générique, on peut trouver des chaînes pauvres et des chaînes plus riches caractérisées par la diversité de leurs désignateurs. Nous y reviendrons au chapitre 10 dans lequel une présentation des différents cas de figures des chaînes conversationnelles dans le dialogue du jeune enfant sera détaillée.

Dans l'étude des chaînes de référence, la question du choix de l'expression référentielle se pose. Il s'agit donc de comprendre pourquoi le locuteur emploie telle ou telle expression référentielle pour introduire ou maintenir un référent dans le discours. Très schématiquement, dans le cadre d'une première mention, c'est l'indéfini qui inaugure les chaînes de référence, tandis que dans le cadre d'une seconde mention, le référent peut être codé par une description définie (défini, possessif, démonstratif) ou un pronom. Cependant, une référenciation première peut être également véhiculée par un article défini, un adjectif démonstratif ou un pronom personnel (Charolles, 2002). En outre, le choix d'une expression référentielle en référenciation seconde dépend des différentes formes de reprise immédiate qui suivent les règles de l'anaphore. Cette problématique du choix de l'expression référentielle est liée à la saillance du référent et au degré de son accessibilité. Ce sont des critères mémoriels et cognitifs qui seront discutés en détail dans la section 4 ci-après.

D'un point de vue linguistique, la notion de « reprise » contribue à l'élaboration des chaînes de référence et à l'organisation du discours. C'est au travers de la reprise que se construit, d'une part, la continuité discursive au moyen des relations coréférentielles établies entre les différentes unités linguistiques et, d'autre part, la continuité dialogique par les liens qu'elle instaure entre énoncés. Par conséquent, la reprise constitue un indice d'une cohérence globale.

Dans la diversité des formes linguistiques, le choix d'un marqueur référentiel dépend de facteurs cognitifs, tels que la saillance du référent, et de facteurs pragmatiques, tels que le changement du point de vue, ainsi que de son contexte d'énonciation. Examinons les trois exemples suivants :

- Exemple 51** (a) : Un avion s'est écrasé hier. L'avion venait de Miami.  
 (b) : ? Un avion s'est écrasé hier. L'avion relie habituellement Miami à New-York.  
 (c) : Un avion s'est écrasé hier. Cet avion relie habituellement Miami à New-York.  
 (Kleiber, 1986)

Selon Kleiber (1986), l'Exemple 51(a) est acceptable parce que l'interprétation de la deuxième expression référentielle « *l'avion* » dépend de ses circonstances d'évaluation, marquée dans la première phrase par l'événement et le moment de sa réalisation. Kleiber (1988) définit les circonstances d'évaluation d'une forme linguistique comme « *les circonstances dans lesquelles une description trouve sa vérité.* » (Kleiber, 1988 : 257). C'est pourquoi il est difficile dans l'Exemple 51(b) de faire le lien entre la description définie et son référent source *avion*. Par conséquent, le démonstratif dans l'Exemple 51(c) est plus approprié pour marquer ce détachement entre les deux phrases.

De Mulder (1990) étudie les mêmes exemples que Kleiber (1986) et explique la différence dans l'emploi de *le* et *ce* sous un autre point de vue, basé sur l'opposition entre rupture et continuité. Selon lui, dans l'Exemple 51(a), l'article défini *le* reprend en continuité le référent *avion* tel qu'il a été introduit dans la première phrase. Tandis que dans les Exemple 51(b) et (c), il n'y a pas d'effet de rupture entre les deux phrases ; c'est pourquoi le démonstratif est plus fort pour marquer cette rupture et cette reclassification du référent *avion*. Ainsi l'Exemple 51(c) passe mieux que l'Exemple 51(b).

Dans le cas d'une coordination entre deux référents, le défini est le marqueur le plus approprié pour saisir un référent particulier au sein d'un ensemble non homogène (Exemple 52). Tandis que si le locuteur veut enchaîner sur les deux référents, le démonstratif est plus adapté (Exemple 53).

**Exemple 52** : il y avait un livre et un dictionnaire sur la table. Le dictionnaire était grand ouvert.

**Exemple 53** : il y avait un livre et un dictionnaire sur la table. Ce livre et ce dictionnaire étaient grand ouverts.

Dans ces phrases, la contrainte dans le choix entre l'article défini et l'adjectif démonstratif dépend uniquement de la coordination. Ni la suite de la première phrase ni le contenu de la deuxième n'ont un rôle dans le choix du déterminant de la reprise.

Corblin (1987a) différencie entre deux modes de saturation de l'interprétation des descriptions définies : la saturation par reprise et les fonctionnements dits *associatifs*. Une description définie se trouve dans une reprise quand elle renvoie à une mention

antérieure, soit par une répétition fidèle de la forme [*anaphore fidèle* (Exemple 54)], soit par inclusion des références virtuelles [*anaphore infidèle* (Exemple 55)]. Dans d'autres cas, elle se trouve dans un fonctionnement associatif, quand son interprétation est liée au domaine d'interprétation cité [*anaphore associative* (Exemple 56)] :

**Exemple 54 :** Un chien traînait par là. Le chien avait l'air perdu.

**Exemple 55 :** Un chien traînait par là. L'animal avait l'air perdu.

**Exemple 56 :** Pierre visita un village. L'église était triste. (Corblin, 1987a)

Dans l'Exemple 56, l'expression référentielle « l'église » ne peut pas être interprétée comme une seconde mention du référent « village ». L'anaphore associative sépare une entité particulière du domaine donné comme point de référence par une autre entité. Selon Corblin, « *Les fonctionnements dits « associatifs » se distinguent en cela qu'ils ne désignent pas des individus effectivement donnés comme points de référence ; la condition pour que l'interprétation du défini soit possible est que le domaine restreint stipule assez de propriétés empiriques pour que la référence virtuelle de N soit en mesure de séparer un individu du domaine restreint du reste* » (Corblin, 1987 : 130).

En somme, la notion de chaîne de référence implique la division des expressions référentielles en deux classes : les expressions référentielles qui introduisent un nouveau référent et celles qui maintiennent un référent déjà introduit dans le discours. Dans chaque prise de parole, le locuteur effectue le choix d'un type d'expression référentielle qui permet d'isoler le référent visé dans le monde réel.

Au cours de la section deux de ce chapitre, nous avons soulevé les propriétés pragmatiques et sémantiques de chaque marqueur dans le système référentiel et nous avons relevé l'importance des facteurs cognitifs liés au fonctionnement de la mémoire humaine dans l'identification de leur « bon » référent source. Pour compléter cette présentation, nous allons exposer les différentes perspectives cognitives qui s'efforcent d'expliquer l'usage des expressions référentielles tout en prenant en compte l'emplacement de leur référent dans la mémoire (Prince, 1981), son degré d'accessibilité (Ariel, 1990) ou son statut cognitif (Gundel, Hadberg et Zacharski, 1993). Nous allons consacrer la dernière section de ce chapitre à la présentation de ces trois perspectives cognitives.

## 4. Perspectives cognitives de la référence

Nous le savons, les expressions référentielles servent à désigner des entités dans le monde, cependant toutes leurs formes linguistiques ne sont pas utilisables dans les mêmes circonstances. Ce constat a mené des chercheurs tels que Chafe (1975), Prince (1981) et Ariel (1990), entre autres, à étudier la relation entre le statut cognitif d'un référent et le marqueur référentiel employé pour le désigner.

Le statut cognitif d'un référent est étroitement lié à sa représentation mentale dans la mémoire du locuteur. La représentation mentale est une entité cognitive, à la différence de l'expression référentielle qui est une entité linguistique. Elle permet l'identification d'un référent dans le monde réel en rassemblant toutes les informations nécessaires. Selon Reboul (1998), la création d'une représentation mentale résulte de la façon dont son référent est perçu dans la situation d'énonciation : qu'il soit perçu visuellement ou qu'il soit déjà mentionné explicitement dans le discours. La représentation mentale d'un référent évolue avec l'avancement du dialogue car chaque nouvelle intervention des locuteurs fournit de nouvelles informations sur le référent. Par conséquent, chaque expression référentielle doit correspondre à une et une seule représentation mentale, qui va évoluer vers une autre représentation mentale du même référent dans l'enchaînement d'une expression référentielle à une autre. Ce critère de différenciation contribue à la construction du domaine de référence défini par Reboul comme « *un sous-ensemble de l'ensemble des représentations mentales existant à un moment donnée* » (Reboul, 1998 : 140). Par ailleurs, le domaine de référence est construit par l'enchaînement des expressions référentielles qui le composent et par les informations qu'elles contiennent.

Cependant, la notion de domaine de référence n'est pas identique au contexte. Les informations tirées du contexte jouent un rôle dans la constitution du domaine de référence. Ainsi, Chafe (1975, 1994) distingue entre les référents *actifs*, les référents *inactifs* et les référents *semi-actifs*. Selon lui, tout référent est actif au moment de la prononciation de l'énoncé, mais il ne l'est pas forcément avant ni après l'achèvement de la séquence. Cependant, les référents actifs ne disparaissent pas immédiatement du discours en devenant inactifs tout d'un coup. Ils restent semi-actifs dans la mémoire du locuteur quelques temps avant qu'ils ne se transforment en inactifs.

Dans une version localiste, Chafe propose de considérer la relation entre le statut discursif (donné, accessible, nouveau) et le statut mémoriel d'un référent (actif, inactif et semi-actif) de la façon suivante : au moment de l'énonciation (t), tous les référents deviennent actifs tout en restant différents dans leur statut discursif. Quand un référent est déjà actif dans le discours ( $t-1$ ), il est considéré comme un référent donné au moment (t). Et quand il est semi-actif en ( $t-1$ ), il reste accessible au moment (t). Au cas où le référent est inactif au moment ( $t-1$ ), il devient nouveau au moment (t).

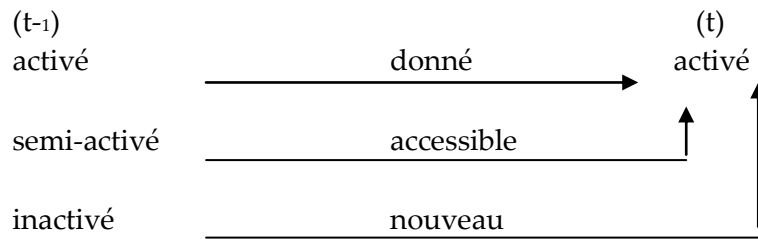


Figure 1 : le schéma de Chafe (1994).

Chaque énoncé, produit à un moment précis, est considéré comme un énoncé réel et unique sur le plan spatio-temporel. Le problème de ce schéma réside dans l'exclusion du rôle que peut jouer le contexte d'énonciation, étant donné que chaque expression référentielle prend son sens du contexte.

#### 4.1. L'échelle de familiarité

Prince (1981) note que cette distinction entre « référent nouveau » et « référent donné » ne suffit pas pour expliquer le choix des expressions référentielles. Elle propose alors une étude plus détaillée des statuts cognitifs possibles des référents, illustrés dans la Figure 2 :

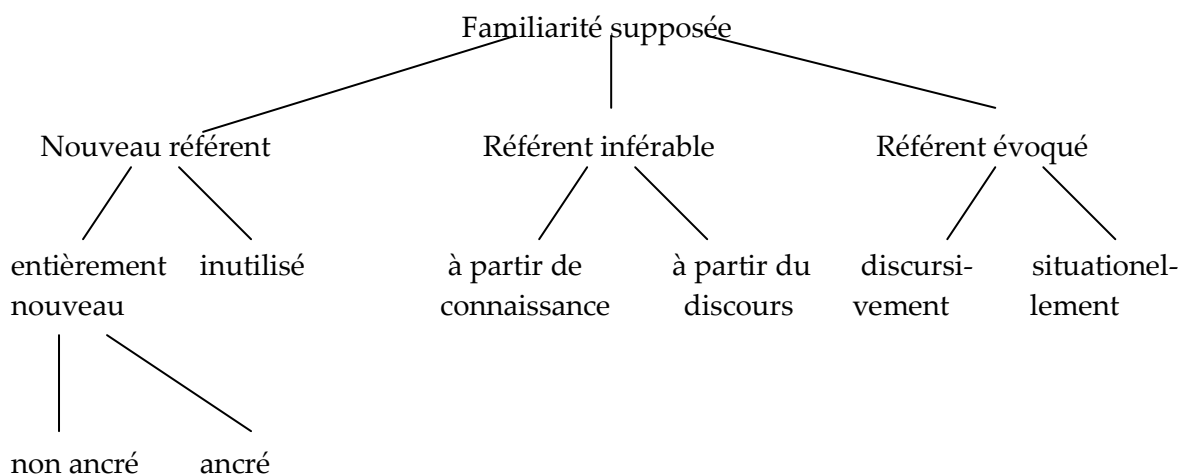


Figure 2 : échelle de familiarité, d'après Prince (1981).

Selon cette échelle, les référents « *entièrement nouveaux* » (brand-new) se trouvent au degré de familiarité le plus bas ; les référents « *évoqués* » (evoked) sont au degré de familiarité le plus élevé. Par « *évoqué* », Prince désigne le référent comme étant présent dans la mémoire des interlocuteurs au moment de l'énonciation, dans le cas où il serait soit présent dans le discours, c'est-à-dire qu'il est déjà explicitement mentionné, soit présent dans la situation. Il convient de préciser que pour Prince, ces différents degrés de familiarité décrivent les connaissances que le locuteur prête à son interlocuteur. Ainsi, le locuteur procède à des opérations d'identification spécifique, en relation avec le statut cognitif du référent visé, telles que la création d'une nouvelle représentation d'un référent entièrement nouveau non ancré (Exemple 57), d'un nouveau référent ancré (Exemple 58), ou d'un nouveau référent inutilisé (Exemple 59). Dans l'Exemple 58, la représentation du nouveau référent *guy* est ancrée dans le discours par le pronom *I* qui permet l'interprétation spécifique du référent *guy* identifié par le locuteur. Dans l'Exemple 59, le référent *Noam Chomsky* est nouveau dans le discours dont la représentation mentale est déjà présente dans l'esprit de l'auditeur mais elle n'est pas utilisée avant cette énonciation.

**Exemple 57 :** *I got on a bus yesterday and the driver was drunk.*

**Exemple 58 :** *A guy I work with says he knows your sister.*

**Exemple 59 :** *Noam Chomsky went to Penn.* (Prince, 1981)

L'échelle de familiarité de Prince dépasse la simple distinction entre référent donné et référent nouveau. Les propositions de Prince soulignent la relation entre le choix des expressions référentielles et les présuppositions du locuteur sur les connaissances supposées de l'interlocuteur sur le référent visé. Cette présentation de Prince a l'avantage de mettre l'accent sur les connaissances de l'interlocuteur.

## 4.2. L'échelle d'accessibilité

La théorie de l'accessibilité est présentée et développée par Ariel (1990, 2001). Son travail consiste à décrire la sensibilité du langage humain aux réalités concernant la mémoire humaine. Pour cela, elle a développé un modèle des rapports entre les formes linguistiques et le statut mémoriel de leurs référents. Ariel explique la façon dont le locuteur accommode ses expressions référentielles en fonction de l'accessibilité de leurs référents visés dans la mémoire de l'interlocuteur. Le pilier de sa théorie de l'accessibilité est basé sur la relation entre les informations données et les informations nouvelles dans

la conscience du locuteur : « *referring expressions instruct the addressee to retrieve a certain piece of given information from his memory by indicating to him how accessible this piece of information is to him at the current stage of the discours* » (Ariel, 2001: 29).

Selon Ariel (1990), les différentes formes d'expressions référentielles indiquent différents degrés d'accessibilité de la représentation mentale du référent dans l'esprit de l'interlocuteur. Elle propose donc l'échelle d'accessibilité suivante, allant de la plus faible à la plus forte accessibilité des référents (Ariel, 1990 : 73). Nous avons emprunté la traduction française de cette échelle au travail de Reboul et Moeschler (1998).

<i>Low Accessibility</i>	<i>Faible Accessibilité</i>
<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">Extremely High Accessibility Markers (gaps, including pro, PRO and <i>wh</i> traces, reflexives and agreement)</div> </div> <div> Full name + modifier   Full ('namy') name  Long definite description  Short definite description  Last name  First name  Distal demonstrative + modifier  Proximal demonstrative + modifier   Distal demonstrative (+NP)  Proximal demonstrative (+NP)  Stressed pronoun + gesture  Stressed pronoun  Unstressed pronoun  Cliticized pronoun </div> </div>	<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="flex: 1;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">extrêmement forte (élisions, réfléchis et accord)</div> </div> <div> Nom propre complet + modificateur  Nom propre  Description définie longue  Description définie courte  Nom de famille  Prénom  Démonstratif distal + modificateur  Démonstratif proximal + modificateur  Démonstratif distal (+NP)  Démonstratif proximal (+NP)  Pronom accentué + geste  Pronom accentué  Pronom non accentué  Pronom clitique  Marqueurs d'accessibilité </div> </div>
<i>High Accessibility</i>	<i>Forte Accessibilité</i>

Dans le but d'étudier le rapport formes-fonctions des expressions référentielles, Ariel a aussi présenté trois principes qui sont à la base de l'échelle d'accessibilité :

1. l'informativité des expressions : plus le degré d'accessibilité d'une expression est faible, plus l'information lexicale sera riche ;

2. la rigidité : c'est la capacité d'une expression à renvoyer à un référent univoque, de telle façon que plus le degré d'accessibilité d'une expression est faible, plus cette expression sera rigide ;
3. le degré d'atténuation : plus le degré d'accessibilité d'une expression est faible, moins l'expression peut être atténuée.

Le rapport formes-fonctions n'est pas arbitraire dans la théorie de l'accessibilité ; il est bien encadré dans ces trois principes qui expliquent le choix du locuteur à coder les référents avec des marqueurs linguistiques. De telle façon que généralement : les expressions référentielles qui indiquent un degré d'accessibilité bas contiennent plus d'informations que celles qui indiquent un degré d'accessibilité élevé.

Cependant, ces trois principes ne suffisent pas à déterminer le statut cognitif d'un référent à un moment donné du discours, surtout quand deux ou plusieurs référents sont présents dans une séquence et ont le potentiel à être le référent source d'une expression référentielle. Le locuteur est obligé d'en choisir un, mais ce choix n'est pas arbitraire. Selon Ariel (1990) quatre facteurs principaux sont responsables de la diversité de l'accessibilité d'un référent à un moment déterminé du discours :

1. la distance, temporelle ou spatiale, qui sépare l'expression référentielle de son référent source : plus la distance est grande, moins le référent est accessible ; or, cette distance n'est pas nécessairement mesurée par les mots ;
2. la compétition : c'est l'existence d'autres référents susceptibles d'entrer en compétition avec celui qui est visé : plus il y a de référents potentiels pour interpréter une expression référentielle, moins accessible est le référent visé ;
3. la saillance du référent : elle dépend, entre autres, du statut discursif de son référent ; un référent qui constitue le topique du discours est plus saillant, donc plus accessible ;
4. l'unité : un antécédent est accessible s'il fait partie du même cadre/ monde/ point de vue / segment où apparaît l'expression référentielle ; pour Ariel, l'univers construit par le discours est constitué de plusieurs sous-univers qui fonctionnent comme des espaces plus ou moins autonomes ; un référent qui est déjà mentionné



dans un autre espace est moins accessible que s'il a déjà été mentionné dans le même espace. Ces espaces fonctionnent comme des îlots d'accessibilité.

L'application pratique de ces quatre paramètres permet l'interprétation des expressions référentielles dans des contextes un peu ambigus comme dans « *Marie veut emmener Élise en voyage. Elle prépare les bagages en cachette* ». Le pronom anaphorique *elle* dans la deuxième phrase a comme référent source potentiel *Marie* et *Élise*. Dans certains cas, le genre et le nombre des pronoms personnels peuvent aider à définir leur référent source, ce qui n'est pas le cas dans cet exemple où *elle* (pronom personnel féminin, singulier) peut renvoyer à *Marie* comme à *Élise*. Quant au degré de la distance de ces deux référents sources par rapport au pronom *elle*, ils ne présentent pas de distinction. Pour ce qui est du degré de la saillance selon lequel « *le référent qui constitue le topique du discours est plus accessible* », le référent source *Marie* se distingue alors par le fait qu'il constitue le topique de l'événement, donc, il devient plus accessible que l'autre référent *Élise* et par conséquent, il est le référent source du pronom *elle*.

Ainsi, le problème du choix de l'expression référentielle est explicité à partir de considérations linguistiques et cognitives, en attribuant un rang à chaque type d'expressions référentielles dans le discours. Cependant, Kleiber (1990b) attire l'attention sur le fait que le choix d'une expression référentielle peut être dicté par l'organisation même du texte et pas uniquement par des considérations référentielles. De ce fait, la relation entre accessibilité et quantité d'information peut être admise dans le choix des expressions référentielles, à condition de reconnaître la présence d'autres facteurs pragmatiques qui peuvent influencer ce choix.

### 4.3. Une échelle hiérarchique

Toujours dans l'objectif d'expliquer la corrélation entre les statuts cognitifs des référents et les différents types d'expressions référentielles, Gundel, Hadberg et Zacharski (1993, 2000) proposent une théorie proche de celle d'Ariel, connue sous le nom de théorie de la hiérarchie. Ils sont partis d'une étude de l'emploi des expressions référentielles dans cinq langues (l'anglais, le japonais, le chinois mandarin, le russe et l'espagnol) et ont proposé six statuts cognitifs des référents répartis sur une échelle représentant « la hiérarchie du donné » (*Givenness Hierarchy*) (Gundel, Hedberg et al, 1993 : 275).

NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6
Focalisé >	activé >	familier >	identifiable de façon unique >	référentiel >	possibilité d'identifier un type >
(it)	(that, this, this N)	(that N)	(the N)	(indefinite this N)	(a N)
(il/ça)	(cela, ceci, ce N-ci, celui-là, celui-ci)	(ce N-là)	(le/la N)	(ce N(-ci) indéfini)	(un/une N)

**Tableau 3 : échelle de la hiérarchie d'après Gundel, Hadberg et Zacharski (1993).**

Nous reproduisons la distribution des expressions référentielles en français de leur article de (2000). À la différence de l'échelle d'accessibilité d'Ariel, l'échelle de la hiérarchie est caractérisée par une relation d'implication. Par définition, chaque statut cognitif implique tous les autres niveaux inférieurs. « *Each status on the hierarchy is a necessary and sufficient condition for the appropriate use of a different form or forms (...) In using a particular form, a speaker thus signals that she assumes the associated cognitive status is met and, since each status entails all lower statuses, she also signals that all lower statuses (statuses to the right) have been met* » (Gundel, Hadberg et Zacharski, 1993 : 275).

Ainsi, le marqueur référentiel (*this* = niveau 2) indique non seulement que le référent est déjà activé, mais aussi qu'il est familier, qu'il peut être identifié de façon unique, qu'il est référentiel et qu'il identifie un type de référent. En outre, l'emploi d'une expression correspondant à un statut cognitif plus faible sur l'échelle suppose que les conditions associées aux niveaux plus élevés ne sont pas remplies, de telle façon que l'emploi d'une description nominale démonstrative (*that N* = niveau 3) indique que le référent est familier, mais qu'il n'est ni activé ni focalisé.

Chaque forme linguistique évoque des informations différentes à propos du statut attentionnel du référent et de son statut mémoriel, comme le montre l'exemple suivant emprunté à Gundel, Hadberg et Zacharski (2000) :

**Exemple 60 :** *Je n'ai pas pu dormir la nuit dernière.*

- a. Un chien dans la maison à côté m'a tenu(e) éveillé(e).
- b. Ce chien dans la maison à côté m'a tenu(e) éveillé(e).
- c. Le chien dans la maison à côté m'a tenu(e) éveillé(e).
- d. Ce chien-là dans la maison à côté m'a tenu(e) éveillé(e).
- e. Ce chien-ci/Cela/Celui-là/Ceci/Celui-ci m'a tenu(e) éveillé(e).
- f. Ça/Il m'a tenu(e) éveillé(e).

(Gundel et al., 2000)

La description indéfinie dans l'Exemple 60(a) indique qu'on peut identifier le type d'entité en question : n'importe quel chien. La description démonstrative dans l'Exemple 60(b) désigne un chien particulier. La description définie dans l'Exemple 60(c) signale que l'interlocuteur construit une représentation unique du référent, tandis que la description démonstrative dans l'Exemple 60(d) indique que le référent *chien* est familier aux deux locuteurs. Les pronoms démonstratifs (ce...(-ci)) dans l'Exemple 60(e) signalent que le référent est déjà activé dans la mémoire des interlocuteurs. Et le pronom personnel *il* dans l'Exemple 60(f) indique que le référent est activé et que l'attention des interlocuteurs est focalisée sur lui.

Dans cette théorie de la hiérarchie du donné, les différents déterminants et les différentes formes pronominales signalent des informations distinctes à propos du statut cognitif du référent ainsi que de l'état de la mémoire de l'interlocuteur. Cependant, cette recherche ne différencie pas le statut du référent (si l'interlocuteur a déjà une représentation mentale et si l'attention est portée sur le référent) des moyens par lesquels un référent acquiert un statut particulier (si le référent est déjà introduit linguistiquement, ou s'il fait partie de la connaissance générale).

Bien que chacune de ces trois théories sur la référence ait ses points forts et ses problèmes, la théorie de l'accessibilité d'Ariel semble être la plus apte à prendre en compte les différents types d'expressions référentielles. Comme l'a déjà formulé Kleiber (1990a), la théorie d'Ariel, comme celle de Prince et celle de Gundel et al. ne décrivent que la formulation de la référence et les opérations d'identification du référent dans le contexte. Or, le choix d'une expression référentielle peut dépendre également d'autres facteurs que l'accessibilité du référent ou de son statut attentionnel.

## 5. Conclusion

D'une part, la description détaillée des propriétés pragmatiques et sémantiques des expressions indéfinies, définies, possessives, démonstratives et des pronoms a permis de relever les particularités interprétatives de chaque type d'expressions référentielles. Ainsi, l'emploi d'une description indéfinie permet le dénombrement, l'extraction d'un référent nouveau qui va être introduit en référénciation première dans le discours. L'emploi d'une description définie permet l'extraction d'un référent particulier des autres entités du

même type. Son interprétation est étroitement liée au contexte discursif et au contexte situationnel dans lesquels le référent est connu et saillant pour les interlocuteurs. L'emploi d'un pronom personnel indique une continuité, alors que l'emploi d'une description démonstrative véhicule un changement du point de vue ou une opposition entre un référent et les autres entités de sa classe. L'ensemble des marqueurs référentiels codant le même référent construit ce qu'on appelle une chaîne de référence au sein de laquelle la représentation mentale du référent en question évolue constamment avec l'avancement du discours et l'intervention des locuteurs. Chaque nouvelle mention d'un référent comporte en elle une nouvelle information au sujet du référent en question.

D'autre part, l'apport essentiel des trois échelles proposées par Prince (1981), par Ariel (1990, 2001) et par Gundel, Hadberg et Zacharski (1993, 2000) concerne le choix d'un type d'expressions référentielles qui dépend, entre autres, de la structuration des représentations mentales et de leur fonctionnement cognitif dans la mémoire humaine. L'étude de ces trois échelles fait apparaître la relation étroite qui lie l'usage d'une expression référentielle à l'organisation contextuelle. À l'intérieur de ces différentes échelles, les différents types d'expression se distinguent par la nature des conditions d'organisation contextuelle.

À partir de ce tour d'horizon, nous allons maintenant nous pencher sur l'emploi des premières expressions référentielles chez le jeune enfant. Le jeune enfant est-il sensible au fait que les expressions référentielles ne sont pas utilisées de la même façon dans toutes les circonstances ? Arrive-il à prendre en compte la particularité sémantique et pragmatique de chaque marqueur référentiel ? Est-il déjà capable de prendre en compte le point de vue de l'autre et d'introduire le référent en fonction de son statut cognitif dans le discours ? C'est avec ces questions à l'esprit que nous allons présenter, au chapitre suivant, la mise en place et le développement de la référence dans les productions langagières d'enfants de moins de trois ans.

## ∞ CHAPITRE 4 ∞

# La référence chez le jeune enfant

Dès le plus jeune âge de l'enfant, les parents entrent naturellement dans des épisodes de communication avec lui. Déjà à partir d'un mois, ils se mettent en face de lui et ils commencent à lui parler de tout ce qui l'entoure. Ils lui présentent ses parents (eux même : maman, papa), les objets du monde dans son entourage et ses sentiments qu'il n'arrive pas encore à exprimer (oh, quel chagrin ! oh, on est content...). Quelques mois plus tard, ils se lancent dans une activité remarquable, celle de nommer toutes entités humaines et non humaines qui se trouvent présentes dans l'univers de l'enfant : *chaise, livre, chien, assiette, télé, lit, fruit, etc.* Alors des questions se posent : comment les enfants associent-ils un mot à un référent ? Comment arrivent-ils à faire la liaison entre le son qu'ils entendent (une expression référentielle) et les entités du monde réel (les référents) ? De quelle façon perçoivent-ils ce monde ? Si un adulte se met en face d'un enfant en tenant un ballon rouge et en prononçant le mot « ballon », l'enfant va-t-il associer le mot « ballon » à l'entité comme telle ou à un de ses caractères comme sa couleur par exemple ?

De même que quand les parents commencent à nommer chaque objet, ils le font comme si chaque objet n'avait qu'un seul nom, or ce n'est pas le cas. Brown (1958) a mené une étude en anglais et il a fait remarquer qu'un chien est nommé (chien) par tout le monde, alors que dans une famille particulière, il s'appelle Prince à la maison. Un homme est un homme pour la plupart des enfants, policier pour certains pendant un certain temps, M. Jones pour les enfants du voisin et papa pour ses enfants. Selon Brown, aucune entité n'a

qu'un seul nom. En outre, l'adulte qui choisit les mots offerts à l'enfant a tendance à choisir un nom court plutôt que long pour nommer quelque chose, et donne aux objets leur nom le plus fréquemment utilisé dans sa communauté. Et l'enfant saisit le sens des mots à travers l'usage qu'en fait l'adulte. Pour Tomasello (2004), l'enfant apprend ainsi le sens des mots : ces mots nouveaux sont inscrits dans une interaction qui a globalement du sens pour lui et qui lui permet d'interpréter les intentions de l'adulte.

En effet, la mise en place de la référence est intimement liée à deux autres processus : le développement de la fonction symbolique et le développement du premier lexique. Nous ne pouvons pas étudier la question de la référence chez l'enfant en dehors du contexte dans lequel elle se développe. Il est difficile de croire que prononcer un son ou faire un geste devant un référent présent suffiraient pour que l'enfant fasse naître spontanément la fonction référentielle. Mais avec l'âge, le fait de renvoyer à quelque chose devient un besoin et un but chez le jeune enfant pour signaler à son interlocuteur qu'un objet, état ou action est pertinent pour lui. Il aura, donc, sûrement besoin d'un support ou de l'aide de l'adulte afin de réaliser l'acte de la référence. Bruner (1987) définit la référence comme :

*« La référence est une forme d'interaction sociale concernant la conduite d'une attention conjointe (celle des deux individus dialoguant). Ce n'est pas simplement une relation entre quelque chose dans la tête d'une personne et quelque chose dans le monde. » (Bruner, 1987 : 60)*

Selon Bruner, la référence utilisée par l'enfant et l'adulte repose sur la connaissance partagée du déroulement des routines entre eux dans une situation d'interaction sociale. Bruner (1983) a montré qu'à neuf mois, l'enfant tourne son regard vers ce que regarde l'autre. Il est difficile de dire à quel point joue l'imitation au départ mais à partir de neuf mois on peut dire que ce n'est plus de la simple imitation si non l'enfant aurait pu tourner la tête dans cette direction comme dans l'autre. Il est possible que l'enfant en tournant la tête au départ par imitation arrive à repérer un objet intéressant et que le mouvement prenne ainsi son sens et permette à l'enfant d'attirer l'attention de l'adulte sur un objet. Ceci deviendra une routine de découverte. Cependant, avoir un objet au centre de l'attention conjointe entre l'enfant et l'adulte ne suffira pas pour signaler sur quelle propriété de l'objet l'enfant veut attirer l'attention de l'adulte. Néanmoins, on considère qu'à partir de neuf mois l'enfant possède un procédé qui lui permet de porter son attention sur un référent et de le croiser avec son interlocuteur.

Tomasello (2004), qui situe le processus de l'acquisition du langage chez l'enfant dans un cadre social et cognitif, définit la référence non pas dans des scènes de routines mais plutôt dans des scènes d'attention conjointe :

*« La référence linguistique est un acte social, par lequel une personne s'efforce d'en amener une autre à porter son attention sur une chose présente dans le monde environnant. Nous devons également admettre un fait empirique : la référence linguistique ne peut être comprise que dans le contexte précis de certaines interactions sociales, que je qualifierai de scènes d'attention conjointe. »*  
(Tomasello, 2004 : 94)

Selon Tomasello (2004), pour que l'enfant arrive à faire une représentation symbolique d'un objet, il faut qu'il soit capable de prendre part à une scène d'attention conjointe (entre lui, l'adulte et un objet) et de comprendre qu'autrui est un agent intentionnel comme lui. En s'engageant dans des scènes d'attention conjointe avec autrui d'une façon active et en réagissant à tout ce qui l'entoure, l'enfant acquiert la capacité d'attribuer aux autres ce qu'il a déjà perçu par lui-même. Une fois que l'enfant arrive à concevoir son interlocuteur comme un agent intentionnel, il va pouvoir percevoir l'intention communicative de ce dernier. Pour cela, l'enfant doit comprendre que son interlocuteur veut partager son attention avec lui et la porter sur un objet quelconque. Tomasello a montré que les enfants ont la capacité de traiter chaque tentative de communication de l'adulte comme une expression de sa volonté d'attirer l'attention de l'enfant.

Une fois que l'enfant arrive à s'engager dans une scène d'attention conjointe et qu'il a compris l'intention communicative de l'adulte, il faut maintenant qu'il apprenne à reproduire les segments lexicaux qu'il a compris. Pour cela, il apprendra à imiter l'adulte en inversant les rôles dans la communication et en échangeant leur point de vue en tant que destinataire et en tant que destinataire. Donc, l'enfant va s'engager dans un processus d'imitation par inversement de rôle dans lequel il va apprendre à utiliser chaque symbole de la même façon que l'adulte et avec le même objectif communicatif de l'adulte à son égard. Cependant, en imitant l'adulte, l'enfant ne cherche pas seulement à mimer l'autre mais à « s'identifier » en quelque sorte à ses congénères tout en gardant sa capacité à se distinguer des autres. Et puisque les symboles linguistiques sont acquis par imitation, ils seront alors compris par les deux locuteurs d'une façon intersubjective. Selon Tomasello, toute cette procédure commence à la période de « la révolution des neuf mois » chez l'enfant. Pour lui, ce n'est qu'à cet âge que l'enfant commence à comprendre que l'adulte lui parle

pour attirer son attention sur quelque chose et qu'il utilise l'adulte pour obtenir quelque chose.

## **1. Les pré-requis de la référence**

En effet, le jeune enfant possède une habileté remarquable pour entrer dans des scènes d'attention conjointe qui l'engage avec l'adulte à parler des objets du monde en utilisant des procédures qui se développent avec l'expérience et l'aide de l'adulte. Cependant l'acte de référenciation ne surgit pas du néant. L'enfant procède étape par étape, commençant par le regard et les gestes de désignation, qui ont au début une valeur purement contextuelle et interactionnelle dans la période pré-linguistique. Ensuite quand l'enfant commence à apprendre des mots de sa langue, il les utilisera dans ses interactions communicatives avec l'adulte.

Bruner caractérise trois aspects des premières références chez le jeune enfant : la désignation, la deixis et la dénomination. La désignation permet à l'enfant d'attirer l'attention de son partenaire par des gestes de mains ou de la posture. À 8 mois, l'enfant commence à tendre la main pour attraper les objets et diriger le regard de l'autre. Et à un an, quand on lui présente des images sur les pages d'un livre, il tente rarement de les « saisir », il les touche et quelques mois après il ne les touche plus que de l'index. La deixis permet à l'enfant d'exploiter les caractéristiques spatiales et temporelles dans la situation afin de mieux diriger l'attention de l'autre sur quelque chose. Nelson (1973) a montré dans le jeu du « où est ton nez ? » ou « montre-moi ton nez ? » que l'enfant utilise le pointage avant la production de mots. Pour elle, même si ce pointage est déictique, il révèle déjà de l'étiquetage comme outil de référenciation. Par conséquent, elle est d'accord avec Bruner sur le fait que la dénomination et l'étiquetage sont bien là avant qu'il y ait du langage.

### **1.1. Les scènes d'attention conjointe**

Vers la fin de leur première année, les enfants s'intéressent de plus en plus aux objets qui les entourent et aux événements qui se déroulent dans les situations de communication. Au début, ils se trouvent dans des structures interactionnelles de type dyadique (enfant – l'adulte) qui vont se transformer en système social de type triadique (enfant – adulte – objet). Bruner (1987) est le premier à étudier la forme et la fonction de ces scènes



d'attention conjointe. Il a montré que le regard et la vocalisation de la mère permettent de mettre en valeur un objet afin d'attirer l'attention de l'enfant sur lui. À force de répéter ces scènes plusieurs fois, elles deviennent familières à l'enfant et elles jouent leur rôle primordial de faciliter l'apprentissage du langage pour l'enfant. En même temps, ces scènes d'attention conjointe jouent un rôle important dans le développement social et cognitif de l'enfant dès son plus jeune âge. Le travail de Bruner a influencé beaucoup de chercheurs, parmi eux Tomasello (2004) pour qui :

*« Les scènes d'attention conjointe sont des interactions sociales dans lesquelles l'adulte et l'enfant s'intéressent conjointement à quelque chose qui leur est extérieur, sur lequel ils attirent l'attention l'un de l'autre, et ce pendant un laps de temps raisonnable. » (Tomasello, 2004 : 94)*

Selon Tomasello (1995a), ce n'est qu'à partir de l'âge de neuf mois que l'enfant devient capable de s'engager dans une relation triadique dans laquelle l'enfant et l'adulte entrent dans un épisode de communication face à un objet du monde, donnant naissance à ce que Tomasello appelle « le triangle référentiel ». En effet, pour que l'enfant s'engage dans de tels épisodes d'attention conjointe, il faut qu'il soit capable de comprendre son interlocuteur comme un agent intentionnel qui a des intentions communicatives qui peuvent différer de ses propres intentions. Cette capacité se développe progressivement et elle entraîne trois étapes différentes dans l'engagement de l'enfant dans des scènes d'attention conjointe. La première période se termine à l'âge de neuf mois où l'enfant aura acquis tous les savoir faire dont il a besoin pour entrer dans les scènes d'attention conjointe. La deuxième période s'étend de neuf à dix-huit mois, période dans laquelle l'enfant arrive à suivre et à diriger l'attention et la conduite des autres personnes. Puis la troisième période se déroule de dix-huit à vingt quatre mois pendant laquelle l'attention conjointe se manifeste en mode plus complexe, renforçant l'apprentissage du langage chez l'enfant. Il apprend la grande majorité de ses premiers mots dans des interactions d'attention conjointe.

Cependant, une étude a été menée par Cleveland, Schug et Striano (2007) avec des enfants allemands âgés de 5 à 7 mois, qui a montré que l'attention conjointe émerge bien avant neuf mois et qu'elle joue un rôle important dans la perception par les enfants des objets nouveaux. Elles ont monté deux types de situations d'expérience, l'une avec « attention conjointe » et l'autre sans. Dans la première situation, l'expérimentateur se met en face de l'enfant et il lui présente un objet. L'expérimentateur sourit à l'enfant et lui

parle avec un ton positif à propos de l'objet. Par exemple, il dit « *oh it's nice* » il s'agit de la phase de familiarisation dans la situation d'attention conjointe où l'adulte regarde alternativement l'enfant et l'objet. Dans la deuxième situation, l'adulte ne regarde pas l'objet dans la phase de familiarisation, il regarde l'enfant puis il regarde ailleurs. Ensuite un rideau se baisse et en le levant, l'enfant découvre l'objet familier et un autre objet, nouveau. Elles ont compté les secondes pendant lesquelles l'enfant regarde les deux objets pour voir s'il y a une différence.

Dans la situation d'attention conjointe, les enfants regardent l'objet nouveau plus longtemps que l'objet familier. Mais en situation d'objet sans attention conjointe, les enfants regardent l'objet nouveau et le familier pendant le même temps. Elles ont alors conclu que l'attention conjointe aide l'enfant à mieux percevoir les objets nouveaux et elles ont montré que l'attention conjointe prendra du sens dès l'âge de 7 mois. Par conséquent, elles pensent qu'il s'agit d'un développement graduel entre les relations dyadiques et tryadiques et non pas d'un saut brut à neuf mois.

En fait, tous ces travaux ont montré que c'est au sein des scènes d'attention conjointe que les enfants apprennent la proto-communication, l'imitation, les gestes ainsi que les fonctions du pointage et du regard, et bien sûr le plus important est la référenciation. Bruner et Tomasello ont insisté sur le fait que l'enfant ne peut pas apprendre les mots de sa langue en dehors des scènes d'attention conjointe mais qu'en même temps ces scènes ne garantissent pas la bonne perception de la référence ; ces scènes leur garantissent néanmoins un contexte intersubjectif indispensable dans le processus de symbolisation.

## 2. La référence et les expressions référentielles

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les jeunes enfants construisent leur savoir à partir de leurs observations et de leurs expériences dans le monde réel. Nous avons fait la distinction entre un *référent* en tant qu'entité dans le monde réel dont on parle et une *expression référentielle* en tant que forme linguistique introduite dans le discours. Nous avons rappelé aussi que dans une situation de communication, un objet du monde est considéré comme un référent à partir du moment où il est introduit dans le discours explicitement ou implicitement. Ceci dit, nous avons aussi fait la différence entre le référent et sa représentation par le biais d'une expression référentielle.

Les représentations lexicales du jeune enfant sont construites à partir de ses observations des objets du monde qui l'entourent. Dans la langue adulte orale, les syntagmes nominaux et les pronoms sont généralement utilisés pour renvoyer à des entités réelles ou abstraites, présentes ou absentes dans la situation de communication.

Les déterminants du nom ont un rôle très important dans la construction de la référence. Ce rôle se joue aux niveaux cognitif, sémantique, pragmatique, discursif et référentiel. Dans l'emploi des déterminants, premièrement, le locuteur différencie entre un référent actif dans l'esprit de son interlocuteur et un autre qui ne l'est pas (*aspect cognitif*) ; deuxièmement, il choisit une forme linguistique qui lui permet d'indiquer si le référent est unique dans sa classe de référents ou générique (*aspect sémantique*) ; troisièmement, cette forme varie aussi selon qu'il s'agit d'un référent nouveau introduit pour la première fois dans le discours ou d'un autre qui y circule déjà (*aspect pragmatico-discursif*) ; quatrièmement, les déterminants respectent les rangs référentiels dans lesquels sont introduits les référents dans le dialogue, permettant ainsi la création des liaisons de cohésion dans le discours (*aspect référentiel*).

La question se pose alors de déterminer quand les propriétés morphosyntaxiques caractérisent les mots du jeune enfant. Ses expressions linguistiques véhiculent-elles les mêmes valeurs référentielles que chez l'adulte ? Il était toujours convenu dans les travaux sur le langage des jeunes enfants de ne pas classer les termes des énoncés à un et à deux termes dans des catégories syntaxiques telles que des « *noms* » et des « *verbes* » parce qu'à cette période les mots des enfants ne possèdent pas le statut de classe grammaticale permettant leur classification dans des catégories syntaxiques proches de celles de la langue adulte.

La maîtrise des expressions référentielles implique donc que le jeune enfant acquière les différentes formes des outils grammaticaux de sa langue et qu'il les produise dans les contextes où ils sont obligatoires. Le développement de l'emploi du déterminant prend corps dans l'acquisition de sa valeur sémantique (emploi spécifique, non spécifique ou générique), d'une part, et dans l'acquisition de sa valeur discursive (référenciation première ou référenciation seconde), d'autre part.

## 2.1. L'acquisition des formes morpho-syntaxiques

Les travaux de Nelson (1973), de Bloom et al. (1975) et de Bates et al. (1975) ont montré que les jeunes enfants n'acquièrent pas tous leur langue maternelle de la même façon, chaque enfant apprend à son propre rythme et d'après son propre style d'acquisition. Dans cette sous-section, nous allons présenter le moment d'émergence des outils grammaticaux dans le langage des jeunes enfants relevé dans la littérature francophone.

### 2.1.1. Les déterminants du nom

Les articles définis et indéfinis sont les premiers à apparaître simultanément avant l'âge de deux ans (Grégoire, 1947) et (Brown, 1973). Les adjectifs possessifs sont acquis en deuxième lieu suivis par les adjectifs démonstratifs. Généralement, les formes masculines des déterminants sont acquises avant les formes féminines et les déterminants singuliers avant les déterminants pluriels (Bassano, Maillochon et Mottet, 2008). Avant l'âge de trois ans, les jeunes enfants francophones produisent 90% de ces outils grammaticaux dans des contextes obligatoires.

Certaines études comme celles de Brown (1973), de Maratsos (1974) et de Keenan et Schieffelin (1976) soulignent un emploi approprié de la valeur spécifique et non spécifique des articles définis et des articles indéfinis chez le jeune enfant avant l'âge de trois ans. Tandis que d'autres études, comme celle de Karmiloff-Smith (1979), décrivent la mise en place tardive de l'opposition spécifique et non spécifique dans l'usage de ces articles. Selon Karmiloff-Smith, la valeur sémantique de ces outils grammaticaux se met en place de façon progressive, étant donné que le jeune enfant âgé de trois ans n'est pas encore capable de prendre en compte le savoir partagé avec son interlocuteur dans la situation de la communication. Nous allons revenir plus en détails sur les résultats de ces différentes recherches dans la section suivante.

### 2.1.2. Les pronoms personnels

Le jeune enfant produit très tôt le pronom personnel sujet (François et al., 1977). Le pronom tonique *moi* est produit avant la fin de la première année. Le pronom clitique *je* est acquis plus tard et produit en combinaison avec *moi*. Le pronom démonstratif *ça* et le présentatif *c'est* sont les premiers pronoms démonstratifs à apparaître vers l'âge de deux

ans. Le pronom clitique sujet *il* est acquis avant la forme féminine *elle* ; et la forme singulier de ces pronoms est acquise avant la forme féminine. L'acquisition des pronoms clitiques objets suit l'acquisition des pronoms clitiques sujets (Parisse et Le Normand, 2000).

## **2.2. L'acquisition des expressions référentielles**

Nous pouvons nous interroger sur le processus d'acquisition de ces formes linguistiques chez le jeune enfant. Avec quelles valeurs les déterminants et les pronoms sont-ils acquis ? Les recherches diffèrent selon la façon dont elles prennent en compte les pratiques langagières des jeunes enfants. Ainsi les approches innéistes analysent l'acquisition des catégories syntaxiques en dehors du développement des capacités communicatives. Des travaux s'inscrivant dans les approches fonctionnalistes et constructivistes de l'acquisition du langage ont examiné la façon dont les catégories syntaxiques se mettent en place et évoluent progressivement dans la connaissance et la pratique du langage en situation de communication. Nous présentons ci-après le développement du processus d'acquisition des déterminants du nom et des pronoms à la lumière des recherches accumulées ces dernières années sur la question de la référence chez le jeune enfant.

### **2.2.1. L'émergence des catégories grammaticales**

L'étude des catégories syntaxiques dans l'approche innéiste de l'acquisition du langage met en avant l'hypothèse de la présence des catégories syntaxiques abstraites chez le jeune enfant dès la naissance. Les unités linguistiques apparaissent avec leur contenu syntaxique qui va être compris et développé avec l'âge. Elles ne seront maîtrisées réellement que tardivement dans le développement de l'enfant. Le jeune enfant dispose d'un certain nombre de règles linguistiques qui vont l'aider dans l'élaboration des constructions syntaxiques de sa langue maternelle (Chomsky, 1969).

Les trois premières règles sous-jacentes des constructions sont : (a) le sujet grammatical est équivalent au sujet logique ; (b) l'ordre des mots reflète nécessairement un ordre canonique ; (c) le sujet implicite d'un verbe complément est le syntagme nominal le plus proche qui le précède. Selon Chomsky (1969), ces règles sont acquises avant l'âge de 5 ans. Toutefois, le jeune enfant produit encore certaines erreurs à cet âge, d'une part parce qu'il assimile le sujet grammatical à l'agent de l'action (règle a), d'autre part parce qu'il échoue

à comprendre que certains verbes sont gouvernés par des règles syntaxiques spéciales qui exigent la violation du MDP (le Principe de Distance Minimale). Selon cet auteur, il n'y a que les pronominaux qui semblent être entièrement maîtrisés autour de l'âge de cinq ans et ne font pas l'objet d'une acquisition tardive. En même temps, Chomsky soutient que certains aspects du langage sont encore en acquisition après l'âge de cinq ans.

De plus, quand un jeune enfant apprend sa langue maternelle, il apprend un système avec différents composants qui vont s'interconnecter entre eux, bien que chaque composant ait ses propres propriétés. Valian (1986) propose des caractéristiques dans chaque catégorie syntaxique telle que les déterminants, les adjectifs, les noms, etc. Ces caractéristiques constituent des régularités distributionnelles. Nous citons parmi d'autres les critères des déterminants et des noms.

« *Determiner :*

*Must appear, if present in NP, pre-Adj or pre-Noun or pre-both.*

*Must not stand alone as sole content of an utterance or phrase.*

*Must not be sequenced (exceptions: certain quantifiers).*

*Noun:*

*Singular/plural distinction (via restriction of Det to subclass).*

*Count/mass distinction.*

*N/ProN distinction.*

*Single Det used with all N subclasses. »*

(Valian, 1986 : 565)

Selon Valian (1986), toute catégorie syntaxique est acquise au moment où le jeune enfant arrive à respecter les différents critères de cette catégorie. L'examen de son corpus de six enfants âgés de deux ans à deux ans et cinq mois montre que le jeune enfant peut utiliser ses savoirs des catégories syntaxiques ainsi que les régularités distributionnelles qu'il a apprises jusque là pour apprendre à exprimer ses idées devant son interlocuteur. D'une part, l'article défini « *the* » est le déterminant le moins restreint, il peut donc être utilisé partout ; quant à l'article indéfini « *a* » c'est l'un des déterminants les plus restreints, plutôt utilisé avec les noms au singulier. D'autre part, tous les jeunes enfants semblent respecter les trois caractéristiques de la catégorie des déterminants et ne font aucune erreur. Ainsi, Valian (1986) soutient que ce résultat constitue une preuve de la présence d'une catégorie syntaxique abstraite des déterminants dans le langage du jeune enfant à l'âge de deux ans.

Dans leur travail sur des séquences filmées, Ihns et Leonard (1988) s'inscrivent dans le cadre de la perspective de Valian (1986). Ils ont repris 20 séquences filmées, d'un enfant

une fois toutes les deux semaines à partir de l'âge de deux ans et trois mois, qui faisaient déjà l'objet des travaux de Brown (1973), et ne se sont intéressés qu'aux cas des articles définis et indéfinis chez ce jeune enfant. Pour cela, ils ont vérifié les trois caractéristiques de la catégorie des déterminants ainsi que les quatre caractéristiques des noms proposées par Valian (1986). Ihns et Leonard (1988) ont constaté que toutes ces caractéristiques étaient maîtrisées par le jeune enfant de leur corpus dès l'âge de deux ans et qu'elles ne subissaient plus de changement.

Dans une étude plus récente, Valian, Solt et Stewart (2009) soulignent toujours la détention par les jeunes enfants à l'âge de deux ans, d'une représentation syntaxique abstraite de la catégorie des déterminants. Ils indiquent que les jeunes enfants produisent de plus en plus de noms avec différents déterminants. L'opposition des articles définis et des articles indéfinis devant un même nom recouvre plus que 50% des noms produits au moins deux fois chez le jeune enfant. De ce fait, ces auteurs concluent que le jeune enfant possède dès son plus jeune âge une spécification abstraite des catégories syntaxiques de sa langue, puisqu'il apprend leurs usages distinctifs. Ceci a deux raisons : la première est que le jeune enfant a besoin d'apprendre d'abord à identifier les formes phonétiques des différents composants d'une catégorie, la deuxième est que les composants d'une catégorie ne se comportent pas de la même façon, (Valian et al., 2009). Par exemple, les articles « the » et « a » ont en commun le fait qu'ils précèdent un nom ou un adjectif et qu'ils n'apparaissent pas seuls dans un énoncé. Cependant, l'article « the » précède les noms massifs singuliers, alors que l'article « a » actualise les noms comptables singuliers.

Donc, dans cette approche, on considère que la tâche du jeune enfant consiste à apprendre la combinaison entre les différents composants des catégories syntaxiques en sa possession et les mots qu'il entend. Ce point de vue s'oppose à celui des fonctionnalistes et des constructivistes qui considèrent que les catégories syntaxiques sont progressivement construites par l'enfant.

### **2.2.2. Le développement de la référence**

Mais selon une conception fonctionnaliste, la grammaire est un système dérivé dont les formes linguistiques ne peuvent pas être acquises hors du développement des capacités cognitives et sociales qui permettent au jeune enfant de réaliser des généralisations au cours de ses expériences langagières (Tomasello, 1995b). Les outils grammaticaux sont au

service des fonctions de communication, ils servent à véhiculer des significations et des fonctions relevant des deux dimensions de la sémantique et de la pragmatique. On ne saurait s'interroger sur la maîtrise d'une catégorie uniquement à partir de l'usage des formes.

Nous proposons de passer en revue les résultats des différentes recherches, dont certaines soutiennent que les déterminants et les pronoms sont acquis avant l'âge de trois ans, tandis que d'autres prônent l'acquisition graduelle de ces marqueurs grammaticaux maîtrisés après l'âge de sept ans, voire même dix ans. Cette importante divergence dans les résultats est due à l'hétérogénéité des méthodologies de recherche, à la différence dans leur recueil de données ainsi que dans leurs critères d'analyses que nous aurons l'occasion de retrouver par la suite.

D'après une étude longitudinale de trois enfants Adam, Eve et Sarah, Brown (1973) constate qu'à l'âge de trois ans le jeune enfant utilise correctement les articles indéfinis en emploi non spécifique. Ses descriptions indéfinies sont produites pour coder un référent indéterminé (Exemple 61a), un référent « fictif » (Exemple 61b) et peuvent apparaître dans des structures négatives (Exemple 61c).

**Exemple 61 :**

- a) Put a band-aid on it.
  - b) I need a clothes pin.
  - c) This don't have a wheel on it.
- (Brown, 1973)

Concernant les articles définis, leur emploi est approprié surtout quand il s'agit d'un référent spécifique pour les deux interlocuteurs. Par exemple, le jeune enfant utilise une description définie pour coder un référent unique « *the sky* », un référent saillant dans la situation de communication « *the TV* » ou saillant par l'action en cours « *Look at the trailer* », etc. Cependant, Brown relève certains usages non appropriés des articles définis quand il s'agit d'un référent connu pour le jeune enfant et non connu pour son interlocuteur, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

**Exemple 62 :**

- Sarah: I want to open the door  
 Mother : What door ?
- (Brown, 1973)

Dans cet exemple, Sarah introduit le référent « *door* » de son point de vue sans prendre en compte celui de sa mère qui vraisemblablement ne reconnaît pas la porte dont parle sa



filles. Ainsi, Brown conclut que, d'une part, le jeune enfant perçoit la distinction entre l'emploi non spécifique des articles indéfinis et l'emploi spécifique des articles définis dès l'âge de trois ans et que, d'autre part, il acquiert tardivement la prise en compte du point de vue de l'autre dans le choix de ses marqueurs référentiels.

Ce résultat a aussi été relevé par Maratsos (1974, 1976) qui considère que la distinction entre l'emploi spécifique des définis et l'emploi non spécifique des indéfinis est acquise à l'âge de trois/quatre ans. Il a effectué une des premières études expérimentales concernant l'usage des articles définis et indéfinis chez le jeune enfant impliquant la compréhension, l'imitation et la production de ces outils grammaticaux. Ainsi, dans une de ces études expérimentales, l'adulte racontait une histoire au jeune enfant, sans aucun support matériel, et lui demandait ensuite de compléter en répondant à une question du type « *wh question* ».

#### Exemple 63 :

- a) Experimental: *A lady had a boy and a girl. The children were noisy, and the lady told them to be quite. After she went to bed, one of them started to laugh and make noise. Who was making noise?*

Child: The boy / The girl

- b) Experimental: *A lady had lots of boys and girls, about four boys and three girls. The children were noisy, and the lady told them to be quite. After she went to bed, one of them started to laugh and make noise. Who was making noise?*

Child: A boy / A girl (Maratsos, 1974)

Chaque histoire était racontée dans deux versions : une version qui amenait le jeune enfant à produire une description définie comme dans l'Exemple 63a, et une autre version qui le conduisait à utiliser une description indéfinie comme dans l'Exemple 63b. Les résultats de Maratsos indiquent qu'à l'âge de trois ans, les jeunes enfants ont un emploi approprié des articles définis et des articles indéfinis puisque 73 % des réponses étaient correctes, ce qui annule le fait du hasard dans les réponses des enfants. Ses résultats montrent aussi qu'à quatre ans, les enfants ne font plus d'erreurs dans ce genre de test. Toutefois, ce n'est que vers quatre ans et six mois que les jeunes enfants perçoivent la distinction dans l'emploi des articles définis et indéfinis selon qu'il s'agit d'un référent connu ou d'un référent nouveau du point de vue de leurs interlocuteurs.

Cette recherche de Maratsos a inspiré beaucoup d'autres travaux mais elle a aussi été critiquée. Warden (1976) a signalé une faiblesse dans le test de compréhension de

l'indéfini chez Maratsos. Selon Warden, le résultat de cette expérience regroupe en même temps les expressions référentielles et les dénominations telles que « un chat » et « un chien », alors qu'il aurait fallu les dissocier. Afin de vérifier la sensibilité des jeunes enfants aux doubles valeurs (référentielle et dénomminative), Warden a mené deux expériences avec des enfants anglophones âgés de quatre ans. Dans la première expérience, l'adulte et l'enfant se trouvent face à face et les objets en question sont présents devant eux. L'adulte, ayant les yeux bandés, demande à l'enfant en pointant un objet « *what's that ?* » ; la réponse attendue de l'enfant est (*a + noun*). Les résultats indiquent qu'effectivement les enfants de quatre ans utilisent des expressions indéfinies pour nommer les objets. Dans la deuxième expérience qui est d'ordre plus descriptif, l'expérimentateur qui a toujours les yeux bandés manipule les objets de mémoire et il demande au même enfant « *tell me what's happening ?* ». La réponse de l'enfant est attendue avec l'indéfini (*a + noun is \_\_\_ing a+ noun*) comme par exemple « *a cow is chasing a duck* ». Les résultats de cette expérience montrent que les enfants utilisent souvent des descriptions définies inappropriées dans ce contexte. Visiblement, ils ne prennent pas en considération le fait que l'adulte a les yeux bandés, et donc n'est pas supposé reconnaître l'objet qu'il manipule, même si l'enfant vient de le lui nommer dans le test d'avant. Par conséquent, Warden(1976) conclut que les jeunes enfants âgés de trois et quatre ans n'arrivent pas à prendre en compte le contexte dans lequel ils se trouvent. Warden complète son étude en ajoutant des enfants âgés de cinq, sept et neuf ans et constate que ce n'est que tardivement, entre l'âge de cinq et neuf ans, que les enfants maîtrisent le contraste défini / indéfini dans des situations de communication avec autrui et ne font plus d'erreurs.

D'un autre côté, Keenan et Schieffelin (1976) insistent sur la capacité précoce du jeune enfant à identifier le statut informationnel du référent nouveau ou donné dans le discours. Selon elles, entre l'âge de deux et trois ans, le jeune enfant produit des descriptions indéfinies avec un étiquetage déictique pour attirer l'attention de son interlocuteur sur un référent qui sera codé par la suite par des descriptions définies et des pronoms. Toutefois, Keenan et Schieffelin caractérisent ces moyens comme « *primitifs* » du fait qu'ils dépendent toujours du contexte non linguistique.

Esmlie et Stevenson (1980) se sont inspirées de la troisième expérience de Warden (1976) et ont voulu étudier l'usage des déterminants chez les enfants âgés de 2 à 4 ans. La tâche

du jeune enfant consiste à raconter une histoire en images à un adulte qui ne la connaît pas et ne voit pas les images. Elles concluent que l'enfant à l'âge de 3 ans utilise l'indéfini pour introduire un référent nouveau et le défini en seconde mention du référent, ce qui va dans le sens de l'étude de Maratsos. Cependant, elles n'ont pas remarqué l'usage non approprié du défini qui introduit un référent nouveau comme c'était le cas chez Maratsos, qui l'expliquait par l'égoцентризм de l'enfant. Par conséquent, ils considèrent que les enfants à trois ans ne sont plus égoцентриques et qu'ils arrivent à prendre en considération le savoir partagé avec l'autre.

Contrairement à toutes ces recherches, qui montrent l'acquisition précoce de la distinction spécifique et non spécifique dans l'emploi des articles définis et indéfinis chez le jeune enfant à l'âge de trois ans, Karmiloff-Smith (1979) soutient la thèse de l'acquisition tardive des valeurs sémantiques et référentielles des articles définis et indéfinis. En fait, elle s'est inspirée de la recherche de Maratsos (1974) pour constituer seize expériences avec des enfants francophones âgés entre trois et douze ans. Ces expériences impliquent la production et la compréhension des outils grammaticaux chez les enfants.

En effet, Karmiloff-Smith constate que les articles définis et indéfinis apparaissent simultanément chez le jeune enfant. Leurs formes ressemblent aux formes adultes mais ils n'ont pas les mêmes fonctions que dans le système langagier de l'adulte. Les articles *indéfinis* apparaissent au début pour dénommer les objets. Ce n'est que vers cinq ans et demi et jusqu'à environ sept ans, que les enfants commencent à interpréter de façon préférentielle l'article indéfini avec une fonction numérale. Désormais, l'indéfini sert à renvoyer à un objet et un seul. À partir de sept ans, les articles indéfinis prennent leurs fonctions référentielles et ils permettent de renvoyer à des référents non spécifiques. Parallèlement, les articles *définis* apparaissent au début chez le jeune enfant avec une fonction déictique, ils servent à montrer ce que l'enfant a sous son attention. Ensuite vers cinq ans, les articles définis prennent une fonction exosphérique. Et deux ans plus tard, à sept ans, les définis sont utilisés avec des fonctions anaphoriques et ils permettent de se référer à des objets extraits de classes à éléments uniques. Et ce n'est qu'entre huit et douze ans que toutes les formes agrammaticales disparaissent chez l'enfant et que les marqueurs acquièrent leur statut plurifonctionnel comme dans la langue adulte.

Dans sa sixième expérience, Karmiloff-Smith (1979) revient sur les résultats de Maratsos (1974). Elle utilise donc le même type d'histoire qui se termine par une question au jeune enfant, tout en ajoutant une autre question pour vérifier si l'enfant a bien compris l'histoire. Voici une des histoires utilisées par Karmiloff-Smith (1979 : 142) où on s'attend à ce que l'enfant utilise l'indéfini pour répondre à la première question :

**Exemple 64 :**

- «E : Dans le préau, il y avait beaucoup de garçons et beaucoup de filles. Ils couraient dans tous les sens. Puis un des enfants est tombé et s'est mis à pleurer. Devine qui c'était.  
 C : Un(e) garçon/fille, un des ... (réponse attendue)  
 E : C'est qui qui se trouvait dans le préau ?  
 C : Beaucoup de garçons et de filles.»

Ses résultats montrent que jusqu'à huit ans les réponses des enfants sont dominées par des expressions référentielles définies dans les deux cas de figures : quand on attend un défini et quand on attend un indéfini. Ceci ne va pas dans le sens des résultats de Maratsos qui a des définis quand il s'attend à des définis et des indéfinis quand il s'attend à des indéfinis, alors que chez Karmiloff-Smith, dans les histoires où on s'attend à ce que l'enfant utilise les indéfinis, comme celle citée ci-dessus, il a tendance à utiliser les définis plus que les indéfinis. De plus, certaines réponses ne renvoient pas aux personnages de l'histoire. Par exemple à la question « *Devine qui c'était ?* » les enfants donnent parfois des noms de leurs camarades de classes comme « *Juliette* » et d'autres fois ils enchaînent sur une suite de l'histoire du type « *Je connais une fille qui est tombée et sa maman était fâchée parce qu'elle a sali sa robe* ». Cependant, Maratsos n'a pas observé de telles réponses chez ses enfants. En fait, c'est peut-être la question utilisée par Karmiloff-Smith « *Devine qui c'était ?* » qui est à l'origine de cette divergence puisque la question de Maratsos était un « *wh question* » du type « *Who was making noise ?* » et la réponse attendue était « *the boy* » ou « *the girl* ». Serait-ce la question de la devinette utilisée par Karmiloff-Smith qui est à l'origine de la divergence des réponses des jeunes enfants ?

De plus, l'étude de Karmiloff-Smith (1985) indique la mise en œuvre de la stratégie du *sujet thématique* dans la construction de la narration. Avant l'âge de 5 ans, le jeune enfant tend à décrire les images d'une histoire indépendamment les unes des autres. Il utilise les syntagmes indéfinis dans des procédures de dénomination et les syntagmes définis dans des procédures déictiques ayant pour fonction d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un protagoniste. La stratégie du sujet thématique apparaît entre les âges de 6 et 7 ans

quand le jeune enfant commence par introduire son protagoniste principal au moyen d'un syntagme nominal. Puis, il lui réserve les pronoms sujets tout au long de la narration tout en mobilisant les autres expressions référentielles pour coder les autres protagonistes. Pendant cette deuxième phase, les syntagmes définis n'ont pas encore de valeur anaphorique. au cours de la période suivante, autour de l'âge de 8 et 9 ans, cette stratégie va s'assouplir peu à peu permettant ainsi au jeune enfant la prise en compte d'autres phénomènes locaux, autres que le sujet thématique. Dans cet article, Karmiloff-Smith présente une schématisation de ces trois phases du développement langagier illustrant trois façons différentes de résoudre le problème du choix entre les pronoms personnels et les syntagmes nominaux.

La stratégie du sujet thématique a aussi été relevée dans d'autres recherches comme celle de Bamberg (1986) qui présente l'histoire du « *Frog Story* », qui est une histoire en images sans texte, à 25 enfants âgés de trois à dix ans. Contrairement aux enfants de l'expérience de Karmiloff-Smith, Bamberg laisse les enfants se familiariser avec les images dans une classe et ils vont ensuite raconter l'histoire et la discuter avec un adulte. Il remarque alors l'emploi de la stratégie du sujet thématique chez des enfants encore plus jeunes que ceux de la recherche de Karmiloff-Smith et ce dès l'âge de trois ans et demi - quatre ans. Selon Bamberg, la stratégie de la narration varie en fonction de l'âge de l'enfant et du protagoniste en question. Entre 3;5 et 4 ans, le jeune enfant utilise la stratégie du sujet thématique pour renvoyer particulièrement au protagoniste humain marqué par un pronom personnel. Cette stratégie s'applique plus tardivement au protagoniste non humain indiquant ainsi la capacité du jeune enfant de privilégier l'usage de certaines unités linguistiques pour des protagonistes distincts. Ensuite entre 5 et 6 ans, tout en restant dominante, la stratégie du sujet thématique laisse la place aux ébauches de la stratégie anaphorique. Cette dernière présente un usage des noms et des pronoms proche de celui de l'adulte. La troisième période à l'âge de 9-10 ans se caractérise par la dominance de la stratégie anaphorique dans l'organisation narrative des enfants. D'ailleurs, c'est à partir de la distinction entre les protagonistes humains et non humains faite par le jeune enfant que Bamberg défend la présence d'un fondement pragmatique de la stratégie anaphorique. Par ailleurs, Bamberg indique aussi la maîtrise tardive de l'emploi des articles indéfinis.

Hickmann (2003) mène une étude comparative entre quatre langues (l'anglais, le français, l'allemand et le chinois) afin d'examiner le maintien des référents de différents points de vue : syntaxique, sémantique et pragmatique. Les tranches d'âge des enfants vont de quatre à dix ans. Elle choisit de présenter aux enfants deux histoires en images : « *Horse story* » et « *Cat story* ». D'une part, elle a constaté que les enfants, à tous les âges, utilisent les pronoms et les noms en contraste selon un certain nombre de stratégies coréférentielles locales. Les pronoms sont le plus souvent utilisés pour maintenir un référent en position sujet. Pourtant quand l'enfant se trouve dans une discontinuité discursive, il utilise plutôt des noms en position sujet, ce qui ne va pas dans le sens de l'hypothèse de Karmiloff-Smith (1981) selon laquelle les enfants utilisent les pronoms sujets seulement pour dénoter le personnage principal et qu'ils évitent d'utiliser d'autres formes pour ce référent. Hickmann (2003) a montré que la façon dont l'enfant maintient son référent avec un pronom évolue avec l'âge. Dans un premier temps, l'utilisation des pronoms a un ancrage déictique, ensuite ils deviennent anaphorique puisqu'ils vont être réservés au sujet thématique placé au début des énoncés. D'autre part, Hickmann a aussi remarqué que les enfants sont sensibles à la continuité et à la discontinuité référentielle dès l'âge de quatre ans. Cependant, ce n'est que tardivement qu'ils marquent la différence entre un référent nouveau et un référent donné, ce qui explique l'acquisition tardive des déterminants indéfinis.

### 3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue les différentes recherches qui ont été consacrées à l'étude de la référence chez le jeune enfant. Nous constatons que l'acquisition des déterminants du nom a été le plus souvent analysée en termes purement morphologiques. Or, des facteurs pragmatiques jouent un rôle très important dans l'acquisition des valeurs référentielles de ces unités du discours.

Parmi les travaux concentrés sur l'étude des valeurs pragmatiques des expressions référentielles chez le jeune enfant, deux points de vue s'opposent. Pour certains, le jeune enfant n'est pas encore capable à l'âge de 3 ans de prendre en compte le point de vue de l'autre, ce qui fait qu'il va utiliser ses unités linguistiques avec un ancrage déictique lié au support imagé. D'autres recherches ont conclu à une acquisition précoce des valeurs

pragmatiques des déterminants, surtout en ce qui concerne la distinction spécifique / non spécifique qui semble être la première acquise.

De notre côté, nous proposons d'étudier en parallèle les valeurs grammaticales des déterminants du nom et leurs valeurs pragmatiques afin d'amener des éléments de réponse à notre question principale qui est celle de savoir si l'enfant acquiert les deux valeurs simultanément ou non et comment il le fait dans le dialogue. Ainsi, le chapitre suivant va être consacré à l'étude du langage adressé à l'enfant et son rôle dans cette acquisition.

## ∞ CHAPITRE 5 ∞

# Le langage adressé aux enfants

Dès sa naissance, le nourrisson est exposé quotidiennement au langage de son entourage. Ce langage parlé des autres membres de sa communauté joue un rôle direct sur la préparation de sa découverte de la communication langagière. Les premières études qui se sont intéressées au langage adressé à l'enfant ont commencé dans les années soixante-dix par la recherche de Snow (1972). Leur objectif était de répondre aux arguments des innéistes pour qui la mère offre un modèle de langage incorrect marqué par des lapsus et des incorrections grammaticales.

Dans une perspective interactionniste du développement, on considère que le jeune enfant apprend à parler dans l'interaction avec son interlocuteur, qu'il soit sa mère, son père, les autres adultes ou les enfants de son entourage. Dans ce chapitre, nous commençons par exposer les caractéristiques du langage des mères et des autres adultes adressé aux enfants. Ensuite, nous présentons les fonctions et leurs effets sur l'acquisition du langage.

### **1. Les caractéristiques du langage des mères adressé aux enfants**

Le langage adressé aux enfants est défini comme un registre d'expression de l'adulte et analysé surtout dans ses aspects formels. Ses principales caractéristiques sont déterminées dans de nombreux travaux ayant étudié la conversation entre le jeune enfant et son



entourage, tels que ceux de (Snow, 1972), (Phillips, 1973), (Newport, Gleitman et Gleitman, 1977) et (Snow, 1977b), entre autres.

Ces différents travaux qui se sont intéressés à l'étude du langage adressé aux enfants ont cherché des caractéristiques communes qui auraient différenciées ce langage du langage entre adultes.

Premièrement, au niveau phonétique, les mères articulent d'une façon claire en prenant soin de la prosodie. Elles parlent lentement avec un ton élevé et elles ne produisent que rarement des pauses d'hésitation à l'intérieur des énoncés (Snow, 1972).

Deuxièmement, au niveau du contenu sémantique, le langage adressé aux enfants comporte principalement des noms concrets et des verbes au présent. Les mères renvoient généralement au *hic et nunc* de la situation de conversation, c'est-à-dire qu'elles décrivent les activités de l'enfant telles que le jeu, le bain ou le repas, etc. ou les événements en cours tels que l'arrivée du père ou la chute d'un objet, etc. Souvent les mots des mères accompagnent les états affectifs des jeunes enfants tels que leurs pleurs, leurs cris, leurs sourires, etc. Par exemple, la mère rend à son enfant son doudou qu'il a perdu en disant « *hé oui, t'as perdu ton doudou, tiens, le voilà, allez, ça y est, c'est fini* » (Brigaudiot et Danon-Boileau, 2002). En même temps, elles cherchent tout le temps à identifier et à nommer les objets pour lesquels leurs enfants expriment un intérêt ou une quête. Ainsi, leur échanges verbaux portent sur le nom des objets, leur couleur, leur localisation, leur utilisation, etc. (Snow, 1979).

Troisièmement, au niveau lexical, les énoncés des mères contiennent un nombre restreint de mots dont la forme lexicale est particulièrement caractérisée par des diminutifs dénommant des animaux, « *toutou* », des personnes, « *tata* », des jeux, « *coucou* », des actions, « *boum* », etc. Elles utilisent un vocabulaire peu diversifié et non abstrait.

Quatrièmement, la complexité syntaxique est réduite dans les énoncés des mères du fait qu'elles produisent en général des énoncés courts (Snow, 1972), (Phillips, 1973) et (Newport et al., 1977). En outre, les énoncés des mères sont en moyenne plus simples. Ils contiennent moins de subordonnées et d'enchâssements, moins de verbes composés et moins de pronoms personnels que dans les énoncés produits entre adultes. Les mères utilisent surtout le pronom *je* pour prendre la place de l'enfant dans la conversation, par exemple : « *Je mets ma chemise* » ou « *Oh, je suis malheureux moi !* », et le pronom *il* quand

elles veulent s'adresser à l'enfant sans le faire participer, par exemple : « *Il se tortille, Nicolas* », tandis que le pronom *tu* est produit particulièrement dans des contextes de perception tels que « *qu'est-ce que tu regardes ?* » (Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet, 1989). Ainsi, Selon Rabain-Jamin et Sabeau-Jamin, les mères ont tendance à répéter les mots pleins au lieu de faire des reprises anaphoriques avec des pronoms personnels de la troisième personne. Par conséquent, la reprise, la répétition et la reformulation caractérisent les énoncés des mères et jouent un rôle central dans l'acquisition du langage, nous y reviendrons.

Ces caractéristiques définissent le langage des mères quand elles s'adressent aux enfants ainsi que le langage des femmes qui n'ont pas élevé d'enfants. Selon le travail de Snow (1972), le discours de ces dernières est moins répétitif, plus détaillé et plus précis sans que cette distinction soit significative. De façon moins marquée, les ajustements des mères varient peu selon leur appartenance socio-culturelle. Dans une étude portant sur dix-huit mères néerlandaises, Snow et al. (1976) ont comparé le langage de ces mères adressé à leurs enfants âgés de dix-huit à trente-huit mois. Les familles ont été réparties en trois classes sociales en fonction du métier des parents : ouvrier non formé, ouvrier formé et diplômé universitaire. Leurs résultats ont montré que le langage des mères adressé aux enfants de ces trois classes sociales a les mêmes caractéristiques de simplicité et d'économie. Néanmoins, ils ont remarqué quelques divergences qui ne sont pas significatives, par exemple les énoncés des mères ouvrières non formées sont plus répétitifs et ils sont plus souvent à l'impératif que chez les autres mères. Par ailleurs, il semble que les mères des deux autres classes sociales utilisent plus l'interrogatif mais pas de la même façon. Les mères de la classe ouvrières formées emploient les « yes-no questions » alors que les mères diplômées utilisent plus les « wh-questions ».

Par ailleurs, Snow (1977b) soutient que la mère introduit dans son discours ce qu'elle considère comme « *indispensable à savoir* » par son enfant pour qu'il puisse produire son énoncé. Ainsi, le langage adressé à l'enfant est considéré comme un ajustement de la part de la mère, guidée par ce que l'enfant produit ou essaye de produire, tout en lui laissant sa place à prendre dans la conversation. Examinons l'exemple suivant tiré du corpus de Mathilde :

**Exemple 65 :**

Mathilde (2;10.15) [MLU : 3,54]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « D'où ça vient ? ». Les cartes sont posées par terre, la mère prend la carte du mouton.*

MER 63 :            alors maint(e)nant + qu'est-ce qu'on fait avec le mouton avec la peau du mouton ? ++ avec la laine du mouton.

*<elle regarde les cartes>*

*Mathilde propose de faire du puzzle.*

MER 68 :            il faut terminer + alors il est où le mouton ? *<elle regarde les cartes>*

MAT 62 :            ilela. *<elle pointe le mouton>*

*« il est là »*

MER 69 :            alors tu le prends !

(...)

MER 71 :            et qu'est-ce qu'on fait avec le mouton ?

<2 s.> silence

(...) *Mathilde parle d'une autre carte.*

MER 73 :            alors ça c'est un mouton, et avec le mouton on fait de la laine et avec la laine on fait des pulls + des pulls en laine de mouton. est-ce que tu le vois le pull ?

*<elle regarde la carte dans la main de Mathilde>*

Dans cet exemple, nous constatons que la mère commence par poser des questions ouvertes à Mathilde du type « *qu'est-ce qu'on fait avec le mouton ?* ». Face à ses questions laissées sans réponse, la mère, en MER 73, apporte son soutien à Mathilde en introduisant dans le discours ce qu'elle a besoin de savoir pour trouver la bonne réponse.

Ceci est dit, toutes les mères ne se ressemblent pas, Brown (1973) a présenté le profil de deux types de mères. Il y a celles qui ajustent son langage au niveau langagier de son enfant et il y a celles qui gardent un niveau stable proche de la forme adulte-adulte et elles attendent à ce que ce soit l'enfant qui développe son niveau pour arriver à leur niveau.

Toutefois, toutes ces études que nous avons présentées jusqu'à maintenant sont consacrées à la langue anglaise. Le langage des mères françaises adressé aux enfants a fait l'objet d'un nombre plus restreint d'études. Nous citons, entre autres, la recherche de Veneziano (2000) a relevé aussi des caractéristiques de clarté et de simplicité du langage des mères adressé aux enfants et elle a repéré dans des dialogues mère/enfant des séquences de plus d'un tour de parole, caractérisées par des mouvements de reprises et de reformulations dans des énoncés grammaticalement bien formé.

La question qui peut se poser est celle de savoir si ces caractéristiques du langage des mères adressé aux enfants, sont aussi produites par les autres adultes quand ils sont en

interaction avec les jeunes enfants. Ainsi, nous allons nous pencher sur les caractéristiques du langage des pères et des autres adultes adressé aux enfants afin d'essayer de répondre à cette question.

## 2. Les caractéristiques du langage des pères et des autres adultes adressé aux enfants

Au départ, l'attention des chercheurs a toujours porté sur le langage de la mère adressé à l'enfant, parce qu'on pensait que son langage était le plus dominant dans l'environnement linguistique de l'enfant. Toutefois, Gleason (1975) propose de considérer le langage des hommes, comprenant les pères, comme un « *pont* » qui prépare l'entrée de l'enfant dans des conversations avec des étrangers qui ne font pas partie de son milieu familial. Ainsi, Gleason formule « *The Bridge Theory* » selon laquelle :

« *The children had to exert themselves more for the fathers, and try harder to make themselves both heard and understood. In this way, fathers can be seen as a bridge to the outside world, leading the child to change her or his language in order to be understood.* » (Gleason, 1975: 293)

Dans cette théorie, Gleason représente le langage de la mère comme un premier cercle dans lequel l'enfant interagit avec un interlocuteur (sa mère) qui le connaît très bien et qui est familier avec ses mots, produits dans des contextes particuliers. La société présente un deuxième cercle qui contient le premier. L'enfant doit se préparer et acquérir des savoirs-faire qui lui permettent d'entrer en interaction avec des étrangers. Ces derniers peuvent ne pas comprendre les mots familiers de l'enfant, étant donné qu'ils ne partagent pas avec lui ses expériences langagières. D'après Gleason, c'est ici qu'intervient le rôle du père qui établit un « *pont* » reliant ces deux cercles, étant considéré comme le premier étranger moins habitué que la mère aux lexiques de l'enfant, en face de qui l'enfant essaye plus d'explicitement ses propos.

En effet, Gleason a comparé le langage de trois mères et trois pères avec leurs enfants ainsi que le langage de deux femmes et deux hommes auxiliaires de puériculture dans une crèche. Ses observations ont montré que les caractéristiques générales de l'ajustement du langage des adultes adressé aux enfants se ressemblent. Les hommes produisent des phrases courtes, simples avec beaucoup de répétitions comme les mères. Mais ceci ne veut pas dire que les pères s'adressent de la même façon que les mères aux enfants. La

différence entre leurs comportements langagiers porte plutôt sur le niveau qualitatif où les hommes, dont les pères, utilisent plus d'impératif et ont un lexique plus varié. Cette recherche de Gleason (1975) a influencé beaucoup de travaux qui sont partis de ces divergences dans le comportement langagier des deux parents.

Partis de la théorie du « *pont* » de Gleason (1975), Golinkoff et Ames (1979) soutiennent que les pères ajustent leur langage aussi bien que les mères en s'adressant aux enfants. Ils ont comparé le comportement langagier des pères et des mères dans douze familles dont les enfants étaient âgés de dix-neuf mois. Ils n'ont pas constaté de différence entre le langage du père et celui de la mère adressé aux enfants dans les relations dyadiques tenues entre un des deux parents et son enfant. Cependant, ils ont remarqué que dans les relations triadiques entre les deux parents et leur enfant, le père parle moins souvent que la mère. Toutefois, les pères ajustent leur langage aussi bien que les mères quand ils s'adressent aux enfants : les longueurs de leurs énoncés sont semblables ainsi que leur partition des tours de parole. Même au niveau grammatical, les deux parents ont presque le même nombre de verbes par phrase et ils se ressemblent dans la reprise partielle et totale des énoncés de leur enfant. Golinkoff et Ames ont même montré une similitude dans la perception des deux parents du niveau langagier de leur enfant.

Cette ressemblance entre les langages des mères et des pères adressés aux enfants n'a pas été relevée par tous les chercheurs. Par exemple, les données de Rondal (1980) présentent plutôt une divergence dans la façon de chacun des deux parents d'ajuster leur langage adressé aux enfants. Son étude a porté sur l'interaction entre cinq garçons, âgés de dix-huit mois à trois ans, et leurs deux parents dans des situations de jeu, de récit d'une histoire et du dîner. Rondal a constaté que la mère s'adresse davantage à son enfant et lui corrige ses énoncés plus fréquemment que le père, alors que le père utilise des énoncés plus courts avec des lexiques plus variés que ceux de la mère. Ainsi, d'une part, Rondal conclut qu'effectivement il n'y a pas que les mères qui ajustent leur langage aux enfants, et d'autre part, il se joint à l'hypothèse du « *pont* » de Gleason (1975), à savoir que le langage du père adressé à l'enfant a un rôle complémentaire qui prépare l'enfant aux situations d'interaction avec des personnes autres que sa mère, considérées comme étrangères pour l'enfant.

Cette différence entre les langages des pères et des mères a aussi été relevée par Fash et Madison (1981) qui ont comparé les types d'énoncés utilisés par les mères et les pères avec leurs enfants âgés de deux ans et trois mois à trois ans et onze mois. La particularité de cette recherche est que les enregistrements ont été faits par les parents chez eux sans la présence d'un observateur. On leur a donné une cassette de 60 minutes et il leur a été demandé de filmer 30 minutes d'interaction avec le père et 30 minutes avec la mère en situation de jeu avec des jouets familiers aux enfants. Fash et Madison n'ont pas constaté de divergence entre le langage des mères et des pères au niveau de la longueur de leurs énoncés, puisque tous les deux utilisent des énoncés courts. Et ils n'ont pas remarqué de différence non plus entre les types d'énoncés utilisés, puisque les déclaratifs étaient les plus fréquents chez les deux interlocuteurs, suivis par les interrogatifs, les impératifs et les exclamatifs. Cependant, ils ont mis l'accent sur deux différences entre le langage des mères et des pères. Tout d'abord, ils ont remarqué une différence significative dans l'auto-répétition qui est plus importante chez les pères. En deuxième lieu, il semble que le discours des pères renvoie plus souvent aux événements passés, ce qui n'est pas le cas dans le discours des mères. Fash et Madison expliquent cette dernière particularité par le fait que les pères sont plus absents de la maison et que, quand ils rentrent du travail, ils vont interroger l'enfant sur le déroulement de sa journée.

D'un autre côté, McLaughlin et al. (1983) insistent sur le fait que chacun des deux parents se comporte différemment mais ils ont toujours deux rôles complémentaires dans l'acquisition du langage de leur enfant. Ils proposent alors « *l'hypothèse de l'expérience différentielle* » qu'ils présentent ainsi :

*« Mothers are seen to provide more linguistic support for the child, tuning their language to the child's needs, whereas fathers are seen to be less sensitive to the child's linguistic abilities, putting more demands on the child and, in so doing, raising up performance. »* (McLaughlin et al., 1983: 245)

McLaughlin et al. (1983) ont fondé cette hypothèse sur les résultats de leur recherche sur le langage avec vingt-quatre parents de classe moyenne et avec douze filles et douze garçons de trois groupes d'âge : un an et demi, deux ans et demi et trois ans et demi, dans des situations de jeu. Des divergences se sont révélées dans les comportements langagiers des deux parents. Il apparaît que les mères, plus que les pères, ajustent leur langage en respectant le développement de la compétence linguistique de leur enfant. Ainsi les mères

ont tendance à poser moins de questions aux plus jeunes, alors qu'elles ne s'en privent pas avec les plus âgés, ce qui n'a pas été relevé chez les pères. De même ils ont remarqué que les pères participent à l'évolution de la performance linguistique de leurs enfants en formulant plus de « why questions », qui présupposent une réponse bien conçue par l'enfant, que de « yes/no questions », qui sont plus utilisées par les mères. Il s'agit de deux expériences langagières différentes où les énoncés des mères sont plus longs et où ceux des pères contiennent plus de répétitions.

Nous remarquons, d'après ces travaux qui ont comparé le langage des pères au langage des mères, qu'effectivement les pères ajustent leur langage quand ils s'adressent aux enfants. En effet, les caractéristiques de l'hypothèse de l'expérience différentielle ont été révélées dans les travaux de Rondal (1980) et McLaughlin et al. (1983) qui ont trouvé une divergence dans les comportements langagiers des deux parents, alors que Golinkoff et Ames (1979) ont trouvé plutôt des ressemblances. En conséquence, Lewis et Gregory (1987) ont proposé une alternative à cette hypothèse en mettant plus l'accent sur le contexte ou l'activité dans laquelle s'inscrit l'enfant avec ses parents. Il s'agit de « *Context Hypothesis* » selon laquelle le langage des parents adressé aux enfants est influencé par le cadre dans lequel ils se trouvent plus que par le sexe du parent.

Lewis et Gregory (1987) ont mené une étude comparative auprès de six mères et six pères en situation d'interaction avec leurs enfants âgés de dix et quinze mois. Ils ont proposé trois situations de communication : avec un livre (un catalogue de jouets), avec un jouet apporté par l'expérimentateur et un épisode de moments libres où les parents essayent d'amener l'enfant à rire. Ils n'ont pas trouvé de différence significative au niveau de la somme des tours de paroles des deux parents ; cependant ils ont remarqué que les deux parents modifient la structure et la fonction de la conversation selon les activités dans lesquelles ils se sont engagés. De telle sorte que dans les moments libres, les deux parents énoncent plus que dans les deux autres situations mais leurs énoncés sont plus courts et sans beaucoup de répétitions, alors que dans l'activité de la lecture d'un livre, leurs énoncés sont plus longs et plus complexes. Ils contiennent plus de commentaires sur le livre et sont plus directs.

Une autre différence entre les pères et les mères est que les pères cherchent plus à maintenir la conversation avec l'enfant alors que les mères restent plus cadrées dans des

tâches de lecture ou de jeu dans lesquelles elles cherchent à expliciter les caractéristiques de l'activité. Lewis et Gregory (1987) présentent l'exemple d'un père qui, à partir du catalogue des jouets qui contient une seule image d'ours, a construit l'histoire de trois ours. Dans notre corpus nous avons un exemple similaire avec le parrain de Clémence qui vient tout juste d'arriver au moment de notre séance d'enregistrement. La mère et Clémence discutent à propos de l'histoire du « voleur de poule », une histoire illustrée en images sans paroles. L'exemple suivant nous montre l'intention du parrain qui cherche surtout la conversation avec sa nièce.

**Exemple 66 :**

Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]

*Clémence, sa mère et son parrain regardent le livre d'image sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 72 : oh ! qu'est-ce que c'est ça ? <elle pointe la lune>

*Clémence regarde le livre.*

PAR 12 : c'est une ? <il regarde le livre>

MER 73 : c'est la lune. <elle regarde Clémence>

PAR 13 : banane !

MER 74 : non ! c'est la lune. <elle regarde Clémence>

*La mère et le parrain regardent Clémence.*

MER 75 : c'est la lune ou c'est une banane ?

CLE 32 : selalyn.

*« c'est la lune »*

Cet exemple illustre bien l'idée de Lewis et Gregory, la mère de Clémence reste attachée au contexte et cadrée dans l'activité alors que le parrain introduit un autre niveau symbolique en identifiant la lune à une banane afin de taquiner Clémence et la faire sortir de son silence pour dialoguer avec lui.

Par ailleurs, Tomasello et al. (1990) ont étudié la différence entre les mères et les pères d'un autre point de vue. Ils ont montré que devant un énoncé ambigu de l'enfant, les parents n'ont pas la même réaction. Ils ont analysé des séquences d'interaction entre vingt quatre enfants anglo-américains aux âges de quatorze et de vingt et un mois avec leurs parents. Ils se sont intéressés aux épisodes de rupture thématique et de leur réparation par l'adulte. Ils ont remarqué que dans ces séquences, les pères posent toujours aux enfants une question de clarification générale du type « what ? » alors que les mères posent plutôt des questions de clarification spécifique du type « in where ? » comme dans les deux exemples suivants que nous avons empruntés à Tomasello et al. (1990) :



**Exemple 67 :**

Child : phone.

Father : what ?

Child : phone.

Child : ball in there ?

Mother : in where ?

Child : in the box.

Tomasello et al. ont constaté que les pères ont tendance à poser une seule question de clarification générale et considèrent la réponse de l'enfant comme une simple répétition de l'énoncé ambigu. Et quand l'enfant ne répond pas à la demande de clarification du père, ce dernier n'insiste pas et change de thème. Alors qu'avec les mères, les enfants ont un comportement différent, ils persistent et reformulent leur énoncé ambigu grâce à la demande de clarification spécifique introduite par la mère. Tomasello et al. (1990) ont expliqué cette divergence dans l'attitude des enfants du fait que la mère ignore rarement un énoncé de son enfant, c'est pourquoi ce dernier insiste et continue à ajouter d'autres éléments afin que sa mère puisse identifier son référent :

**Exemple 68 :**

Child : do it.

*Mother no response.*

Child : do it with the boat.

Mother : you do it.

Ces épisodes de rupture thématique fréquents avec les pères ont pour rôle de préparer les enfants aux situations de communication qu'ils vont avoir avec des membres autres que leur famille, qui ne sont pas familiers avec leur vocabulaire. Par cette explication Tomasello et al. (1990) s'allient au « Bridge Hypothesis » de Gleason.

En résumé, nous remarquons que les différentes recherches ont insisté sur l'importance des rôles du langage des mères ainsi que du langage des pères dans le développement langagier de l'enfant. Tous les deux ajustent la forme et le contenu de leurs énoncés afin d'aider l'enfant à acquérir sa langue maternelle le plus facilement possible. Nous avons vu aussi l'importance de l'entourage représenté par le père dans la préparation de l'enfant à l'entrée dans la société en tant qu'un membre dialoguant.

### 3. Les fonctions du langage adressé aux enfants

Dans la perspective interactionniste, le jeune enfant est présenté comme un participant dans le dialogue. Ainsi, la première fonction du langage adressé aux enfants est de préparer l'entrée du jeune enfant dans le dialogue. La deuxième fonction est de régler

l'interaction dans un dialogue co-construit entre les deux interlocuteurs avec les reformulations et les reprises.

### 3.1. Donner la place du jeune enfant dans le dialogue

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, les premières recherches du contact visuel chez le nourrisson peuvent être considérées comme un véritable échange entre l'adulte et le nourrisson. Les premières vocalisations du tout jeune enfant se font au départ de façon désordonnée puis elles évoluent en conduite laissant la place à des mini-formats de conversation basés sur les alternances des tours de parole. Naturellement, c'est la mère qui prépare cette transformation par l'insertion de pauses après chacune de ses énonciations. Par ailleurs, les mères ne s'adressent pas à leurs enfants quand ils sont pris dans une activité telle que prendre le biberon, qui les empêche de réagir aux propos de l'adulte (Snow, 1977a). Ainsi, le tout jeune enfant est considéré comme un interlocuteur potentiel dès le stade pré-linguistique de son développement langagier.

Le langage des mères adressé aux tous jeunes enfants porte principalement sur l'état affectif des enfants (fatigué, ennuyé, content, etc.). Ce n'est qu'à partir de l'âge de huit mois que les énoncés des mères portent davantage sur les objets et les événements qui se déroulent dans l'environnement du jeune enfant, qui commence à prendre progressivement sa place dans le dialogue avec des productions verbales qui se distinguent petit à petit du babillage (Snow, 1977b). Par ailleurs, les mères utilisent, dans ces échanges verbaux, la première personne à la place du tout jeune enfant pour préparer son entrée dans la conversation et surtout dans des épisodes de question-réponse. Elles produisent des énoncés tels que « *T'aimes pas ça le hoquet ? Oh non, moi j'aime pas ça* » avec lesquels elles essayent d'expliciter à leurs jeunes enfants le mécanisme des tours de parole en utilisant pour elles-mêmes la troisième personne et en renvoyant aux jeunes enfants en première personne comme dans l'exemple suivant « *Oh, moi j'ai faim. Maman, elle comprend rien* ». Ainsi en prenant la place de l'enfant dans le discours, la mère organise un dialogue imaginaire dans lequel le jeune enfant va apprendre au fur et à mesure à prendre sa place dans le dialogue (Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet, 1989).

Il semble donc que ce soit la mère qui commence par définir sa place et la place qu'occupera son enfant dans le dialogue avec les pauses qu'elle introduit après ses énonciations et avec sa répartition des pronoms personnels qui préparent l'acquisition de

l'alternance des tours de parole chez le jeune enfant. Elle interprète chacun des gestes verbaux et non verbaux de son enfant comme une tentative de communication. Comme nous l'avons déjà vu, Bruner (1987) soutient que le jeune enfant apprend à prendre sa place dans l'interaction avec sa mère grâce à des scénarios dans lesquels le langage adressé aux enfants peut se matérialiser dans des routines familières dont « *le jeu de coucou* » fait partie. Selon cet auteur, une fois que le jeune enfant a acquis la structure du jeu (la préparation, la disparition, la réapparition et le rétablissement), il peut enrichir ses connaissances linguistiques en s'étendant d'un scénario à un autre. À partir de l'âge de neuf mois, il devient un agent plus actif en commençant à initier tout seul ses tours de parole. Cette recherche de la communication se matérialise dans ces routines familières qui sont des moyens d'assurer le développement des structures formelles du langage.

De façon générale, on constate que dans le cadre de ces routines familières, l'adulte cherche surtout à comprendre les intentions du jeune enfant et le contenu de ses énoncés, à maintenir le contact avec lui et en dernier lieu à corriger ses énoncés. Les répétitions et les reformulations accomplies par l'adulte participent à la co-construction du dialogue et sont généralement tenues pour des stratégies d'étayage vis-à-vis du jeune enfant qui est considéré comme un partenaire actif dans l'interaction.

### **3.2. Étayer les énoncés du jeune enfant : les reprises et les reformulations**

Dans les situations d'échanges linguistiques, les répétitions et les reformulations de l'adulte contribuent au développement des capacités langagières du jeune enfant. Dans la reprise, l'adulte reprend la production de l'enfant telle qu'elle, alors que dans la reformulation il modifie ou ajoute un élément nouveau. Ces deux stratégies d'étayage semblent avoir un rôle de facilitateur de la continuité discursive en amenant l'enfant à poursuivre son discours.

Selon François (1993), l'adulte guide le jeune enfant dans son activité langagière et l'aide à réaliser ce qu'il ne peut pas faire tout seul. En d'autres termes, il fournit au jeune enfant un étayage au cours d'un dialogue afin de faciliter l'intervention interactionnelle du jeune enfant. Nous ne mentionnons que rapidement les reprises et les reformulations de l'adulte à partir des énoncés enfantins.

Tout d'abord, Veneziano (1987) soutient que pendant la première année de vie du tout jeune enfant, c'est la mère qui est la principale imitatrice des productions vocales de son enfant. Elle s'engage avec lui dans des « *échanges réciproques non-sens* » qui portent sur un seul élément vocal. Par exemple, le tout jeune enfant produit [a:] que la mère va reprendre dans un énoncé tel que [a:! se ʒyst] « *ah ! c'est juste* ». Ce type d'échange prépare progressivement l'introduction des échanges langagiers entre le jeune enfant et sa mère. De même Brigaudiot et Danon-Boileau (2002) insistent sur l'importance de la répétition des mères en montrant que ce sont elles qui prennent l'initiative de s'approprier les vocalisations de leur enfant et de leur donner un sens tout en préservant toujours la place de l'enfant dans l'échange.

Par la suite, les reprises des mères à partir des énoncés enfantins prennent une grande place dans le discours. Les mères reprennent partiellement ou totalement l'énonciation du jeune enfant. Dans les reprises partielles, l'adulte procède à une sélection d'éléments de l'énoncé enfantin, le plus souvent le dernier syntagme de l'énoncé précédent (De Weck, 2000). Ces reprises se présentent sous forme d'interrogations dans le cas où l'adulte cherche à vérifier l'intention communicative du jeune enfant. Cependant, les reprises totales de l'adulte sont moins fréquentes dans le discours (De Weck, 2000). Dans la mesure où l'élément repris change de statut en intégrant un nouvel énoncé, les deux types de reprise constituent le premier lien de continuité discursive. En effet, la reprise d'un énoncé ou d'un segment d'énoncé sert à maintenir l'échange entre l'adulte et le jeune enfant en augmentant la base commune qu'ils partagent tous les deux.

La reformulation de l'adulte à partir des énoncés enfantins apparaît comme un des outils privilégiés d'étayage apportant des corrections explicites aux énoncés non conventionnels produits par le jeune enfant. Les reformulations de l'adulte prennent différentes formes selon le type d'erreur produit dans l'énoncé précédent. Elles peuvent concerner la phonologique, la morphologie, la syntaxe ou le lexique (Clark et Chouinard, 2000). À titre d'exemple, l'adulte adresse une reformulation lexicale pour expliciter une unité linguistique utilisée par le jeune enfant ou pour proposer un équivalent lexical d'une description. Au regard des reformulations syntaxiques, elles portent souvent sur les déterminants du nom ou sur la forme d'un syntagme verbal (De Weck, 2000). En fait, l'adulte reformule une grande partie des énoncés du jeune enfant avec des formes conventionnelles dans le but de s'assurer qu'il a bien compris ce que veut dire l'enfant.

Ainsi, les reformulations jouent un rôle important dans le processus d'acquisition du langage, en offrant un modèle conventionnel de la façon dont l'enfant peut exprimer son intention communicative. Souvent, les mères commencent par reprendre tout l'énoncé des enfants en le prenant en charge sur le plan énonciatif, ensuite elles introduisent une reformulation comportant des formes conventionnelles que le jeune enfant va essayer de reprendre (Veneziano, 2000). En effet, c'est l'effort du jeune enfant à s'approprier la proposition de l'adulte et à la reproduire qui donne aux répétitions et aux reprises leur valeur dans le processus d'acquisition du jeune enfant.

Toutefois, le langage adressé aux enfants évolue aussi avec celui de l'enfant. Selon Snow (1972), les mères reprennent énormément leurs propres énoncés quand elles s'adressent à des enfants âgés de deux ans, alors qu'elles le font beaucoup moins avec des enfants de dix ans dont les capacités de compréhension et de production ont bien évolué, ce qui fait qu'ils introduisent beaucoup moins d'énoncés non conventionnels.

En somme, le langage adressé aux enfants, caractérisé par la simplicité formelle et la clarté sémantique, est présent bien avant que le tout jeune enfant ne parle. Il change aux environs de l'âge d'un an du jeune enfant avec son entrée dans la période linguistique marquée par l'émergence du lexique et de la syntaxe. À ce stade, les mères modulent certaines caractéristiques de leur langage selon le niveau de développement de la capacité langagière de leur enfant, et elles participent activement à la co-construction du dialogue par la production de différentes formes de reprise et de reformulation. Il reste à déterminer alors si les caractéristiques du langage adressé aux enfants favorisent l'acquisition du langage.

#### **4. Les effets du langage adressé aux enfants sur l'acquisition du langage**

Comme nous l'avons déjà souligné, les mères cherchent à dialoguer avec leurs enfants et leur laissent la possibilité d'interagir dans le discours. En même temps, nous avons mentionné que le langage adressé aux enfants, caractérisé par des énoncés simples et courts diffère systématiquement du langage des adultes entre eux. En ajustant son langage aux capacités de leur enfant, l'adulte rend les composants du langage plus faciles et plus accessibles au jeune enfant. Cependant, ces caractéristiques ne permettent pas de

soutenir que le langage adressé aux enfants ait un effet significatif sur l'acquisition du langage.

Plusieurs études ont abordé la question d'une éventuelle corrélation entre le langage adressé aux enfants et le développement langagier de l'enfant. Le rapprochement entre le langage de la mère et celui de l'enfant est complexe, à cause de la difficulté à mesurer le développement langagier de l'enfant et de le mettre en relation avec le langage de la mère, qui est déjà ajusté au niveau de compréhension de l'enfant. Pour cette raison, les études ont essayé de comparer le langage des enfants avec leurs mères à deux moments de leur développement langagier, avec un écart de quelques mois, afin de pouvoir tracer l'influence du langage de la mère s'il y en a.

Les résultats de Furrow et al. (1979) ont pu mettre en évidence une corrélation significative entre le langage de la mère adressé à l'enfant et le développement langagier de ce dernier. Ils ont étudié le langage de sept mères en interaction avec leurs enfants âgés de dix-huit mois et vingt-sept mois. Leur objectif était de chercher les ressemblances entre le langage de la mère à un temps (t1) et l'émergence de certains changements dans le langage de l'enfant à un temps (t2). Pour cela, ils ont étudié les types d'énoncés des mères (déclaratif, impératif, wh question, ...) et leur structure (verbes, noms, pronoms, ...), alors que chez le jeune enfant, ils ont plutôt observé la longueur moyenne de ses énoncés (MLU), ainsi que l'acquisition des aspects généraux du langage, en mesurant le nombre de verbes et de syntagmes nominaux par énoncé, et l'acquisition des aspects spécifiques de sa langue maternelle mesurée par le nombre des auxiliaires par syntagmes verbaux et des flexions par syntagmes nominaux. Ils ont constaté une corrélation significative entre le langage des mères et celui des enfants au temps (t2) sur trois niveaux : le MLU, le nombre de verbes et le nombre de syntagmes nominaux par énoncé. Par conséquent, ils en ont déduit que l'usage d'un langage simple syntaxiquement de la part de la mère a un effet positif sur le développement langagier de son enfant. Alors que quand elle utilise un style plutôt complexe, ceci coïncide avec un ralentissement du développement langagier de son enfant. Donc ils ont pu conclure que le langage de la mère influence l'acquisition du langage chez l'enfant, surtout au niveau du progrès morphosyntaxique.

En revanche, les données de Newport et al. (1977) n'ont pas conduit aux mêmes conclusions puisqu'ils n'ont pas remarqué de corrélations significatives entre le langage

de quinze mères adressé à leurs enfants et le développement langagier de ces derniers âgés d'un à deux ans. Le développement langagier de l'enfant a été mesuré une fois tous les six mois. En fait, ils n'ont pas constaté de corrélation entre l'augmentation de la production d'auxiliaires chez les mères et l'augmentation des morphèmes grammaticaux produits par l'enfant. Contrairement à Furrow et al. {, 1979 #325}, qui ont remarqué un effet du langage de la mère sur l'acquisition des aspects généraux du langage de l'enfant, Newport et al. ont constaté aussi une petite corrélation, sur l'acquisition des aspects spécifiques et propres de sa langue maternelle. À titre d'exemple, ils n'ont pas constaté un développement identique des auxiliaires dans toutes les langues.

Par conséquent, Newport et al. suggèrent que le langage de la mère n'a pas un effet sur le développement langagier de l'enfant, il aurait plutôt le rôle d'améliorer et de renforcer les productions de l'enfant, ce qui ne veut pas dire que l'enfant n'ait pas besoin d'interagir avec sa mère pour apprendre sa langue. Au contraire, il ne peut apprendre sa langue que dans l'interaction avec les autres. Newport et al. soutiennent que les mères facilitent l'acquisition de la syntaxe aux enfants en la rendant plus claire et plus simple, en plaçant les unités nouvelles dans des positions saillantes facilitant ainsi à l'enfant leur repérage. Ainsi l'enfant acquiert plus rapidement les constructions syntaxiques appropriées de sa langue maternelle.

## 5. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons déterminé les principales caractéristiques du langage adressé aux enfants et nous avons constaté que les ajustements des mères, des pères ainsi que des personnes qui n'ont pas élevé d'enfants, ne se ressemblent pas. Ils produisent tous des énoncés simples, courts et clairs sémantiquement. Leur langage adressé aux enfants est guidé par ce qu'ils estiment que le jeune enfant a l'intention d'exprimer. Cependant, le langage des pères a la particularité de préparer l'entrée du jeune enfant dans la société où il sera obligé de dialoguer avec d'autres personnes que sa mère, qui de son côté interprète très facilement tous les propos de son enfant puisqu'ils lui sont familiers. En deuxième lieu, le contexte a un effet sur les comportements langagiers des parents de telle manière qu'ils varient selon qu'il s'agit d'un moment d'interaction libre ou d'une situation de contrôle. Nous avons noté aussi que le langage adressé aux enfants aide le jeune enfant à prendre sa place dans le dialogue et à faire ce qu'il ne peut pas faire

tout seul. Nous avons remarqué également que les stratégies d'étayage de l'adulte (les reprises et les reformulations) participent activement à la co-construction du dialogue.

Dans l'ensemble, cette présentation met en évidence l'effet du langage adressé aux enfants sur le développement des capacités langagières du jeune enfant. Il prépare son entrée dans le dialogue ainsi que dans la société. Enfin, l'existence des reprises et des reformulations de la part de l'adulte joue un rôle direct sur l'acquisition de la référence, ainsi que sur l'emploi des expressions référentielles, puisque les reformulations syntaxiques des adultes adressées aux enfants fournissent à ces derniers des exemples conventionnels de l'usage des déterminants du nom et des pronoms dans le discours.



# ∞ Conclusion

## de la première partie ∞

Pour référer à une personne ou à un objet présent ou absent dans la situation de communication, différents types d'expressions référentielles peuvent être utilisées pour coder le même référent dans le discours. Observons les différentes expressions référentielles présentes dans l'exemple suivant :

### Exemple 69 :

Clémence (2;08.02) [MLU : 3,28]

*Clémence et sa mère regardent le livre d'images « Boubou chasseur de lion ».*

MER 17 : regarde là y'a des p(e)tits gens + alors je vais te lire l'histoire +  
« **kumba le lion** est revenu. affamé, **il** rôde autour du village de  
boubou » + tu le vois boubou ? <elle pointe Boubou>

CLC 18 : awi pakə iva ləmāʒe. <elle regarde l'image>  
« ah oui parce que i va le manger. »

Dans cet exemple, les trois expressions référentielles « Kumba le lion » et « il » dans MER 17 ainsi que « il » dans CLC 18 codent le même référent. Comme nous l'avons montré au chapitre 3, chacune de ces expressions référentielles présente des valeurs sémantiques et pragmatiques différentes. D'une part, les propriétés sémantiques marquent les modes de référenciation, qu'il s'agisse d'emplois spécifique, non spécifique ou générique. D'autre part, leurs propriétés pragmatiques distinguent entre un référent nouveau et un référent connu selon son degré de familiarité et différencient aussi un référent introduit pour la première fois dans le discours d'un autre déjà mentionné. Ainsi, la description définie dans MER 17 introduit un nouveau référent spécifique présent sous l'attention conjointe des deux interlocutrices, alors que les deux pronoms personnels dans MER 17 et CLC 18 codent un référent connu déjà mentionné dans le discours.

Dans son acquisition du langage, le jeune enfant est confronté à deux tâches différentes. D'un côté, il doit acquérir les différentes formes de déterminants et de pronoms. Il doit apprendre les formes des déterminants au masculin (*un, le, son, ce, etc.*), leurs formes au féminin (*une, la, sa, cette, etc.*), leurs formes au pluriel (*des, les, ses, ces, etc.*) et les différentes formes des pronoms de la troisième personne (*il, elle, le, lui, etc.*), le pronom démonstratif (*ça*) et le présentatif (*c'est*). D'un autre côté, le jeune enfant développe une sensibilité aux facteurs pragmatiques qui peuvent jouer un rôle dans la détermination du choix d'une expression référentielle. Parmi ces facteurs pragmatiques nous pouvons citer : (1) le degré de familiarité du référent, qu'il s'agisse d'un référent nouveau ou connu pour l'enfant ; (2) la présence du référent dans la situation de communication ; (3) son mode de référence, qu'il s'agisse d'un référent spécifique, indéterminé ou générique ; (4) l'apport informationnel du référent, qui peut introduire une information nouvelle ou ancienne dans le discours ; (5) la focalisation discursive, qu'il s'agisse d'un référent nouveau introduit pour la première fois dans le discours ou d'un référent déjà mentionné.

Ceci dit et afin de comprendre comment le jeune enfant acquiert l'usage référentiel des unités linguistiques de sa langue, nous allons nous centrer sur l'étude des valeurs pragmatiques et grammaticales des expressions référentielles produites par le jeune enfant. La question qui se pose est donc la suivante : est-ce que le jeune enfant s'approprie les valeurs pragmatiques des expressions référentielles après avoir acquis leurs formes grammaticales ou bien est-ce qu'il s'agit de deux processus d'acquisition simultanés ? C'est la problématique que nous avons choisie pour ce travail de recherche.

Dans l'état de l'art que nous avons présenté au chapitre 4, nous avons constaté que la plupart des travaux qui ont étudié l'acquisition de la référence chez le jeune enfant ont porté sur des récits à partir d'un livre d'image ou une suite d'images sans texte. Or, le récit ne constitue pas le seul contexte dans le cadre duquel l'enfant acquiert l'emploi des expressions référentielles. Les dialogues mère-enfant sont aussi des contextes favorisant l'acquisition du langage dans lesquels l'enfant s'appuie sur les productions de sa mère pour s'approprier l'usage des différentes unités linguistiques de sa langue. C'est pourquoi nous avons voulu explorer dans ce travail des données dialogiques, contexte dans lequel l'acquisition des expressions référentielles a été peu étudié.

Pour arriver à répondre à notre question principale, nous avons alors choisi de constituer un corpus longitudinal au cours duquel nous suivons le développement langagier des jeunes enfants pendant une période de 8 mois à peu près. Nous avons fait ce choix dans le but d'étudier l'émergence des premières formes d'expressions référentielles produites par le jeune enfant et leur développement dans le discours. Ainsi, nous espérons pouvoir répondre à la première partie de notre question principale concernant l'acquisition des valeurs grammaticales des expressions référentielles.

Pour étudier l'acquisition des valeurs pragmatiques des expressions référentielles chez le jeune enfant, nous allons examiner sa capacité à utiliser les expressions référentielles appropriées pour introduire, maintenir et réintroduire à distance un référent. Nous avons apporté quelques éléments de contrôle à nos situations d'enregistrement tels que des livres d'images ou des jeux de société qui sont proposés aux enfants de notre corpus au cours des séances d'interaction mère-enfant. Nous avons adopté cette démarche pour deux raisons : la première est de constituer un corpus homogène, la seconde est de pouvoir comparer nos résultats avec les autres recherches déjà faites sur le récit.

Par ailleurs, dans le domaine de l'étude de la référence chez le jeune enfant, peu de travaux portent sur le langage adressé à l'enfant. Or, c'est par l'étayage de l'adulte et par la construction d'un espace discursif commun dans le dialogue que l'enfant acquiert l'emploi de telle ou telle expression référentielle dans des contextes qu'il a déjà identifiés. Nous avons alors décidé d'étudier le langage adressé à l'enfant en tant qu'un contexte discursif sur lequel l'enfant s'appuie pour acquérir les valeurs référentielles de ses unités linguistiques.

C'est par le croisement de ces différentes voies qui sont également complémentaires que nous allons pouvoir apporter quelques éléments de réponse à notre question principale.

# DEUXIÈME PARTIE

## CADRE PRATIQUE

## ∞ CHAPITRE 6 ∞

# La méthodologie de la recherche

Il existe deux types d'observation dans le recueil des productions verbales des jeunes enfants, il s'agit des observations naturelles et des observations expérimentales. Les observations naturelles du langage enfantin peuvent être longitudinales ou transversales. Le choix entre ces deux schémas est fait en fonction de la problématique de la recherche en question. Les observations naturelles ont un atout majeur : elles permettent d'étudier le développement langagier en préservant la dimension individuelle de chaque enfant. Elles permettent d'élaborer pour chaque enfant sa courbe de développement. Cependant, même quand l'observation longitudinale permet de recueillir des informations extrêmement riches, elle ne permet pas la généralisation des résultats obtenus.

De notre côté, nous avons choisi de recueillir personnellement un corpus longitudinal de trois enfants français. Ce choix obéit à plusieurs raisons. Tout d'abord, étant donné que notre objectif est d'examiner l'évolution des marqueurs référentiels tels que les déterminants et les pronoms du moment de leur émergence dans le langage du jeune enfant jusqu'à leur maîtrise, les caractéristiques des études longitudinales nous ont semblé les plus appropriées pour répondre à nos objectifs.

Toutefois, le fait d'introduire une caméra aux situations de communication, même celles les plus familiales, modifie systématiquement la situation « naturelle ». Il est clair que les productions langagières des jeunes enfants sont liées au contexte et à la situation

d'enregistrement, par conséquent chaque séance d'enregistrement libre implique des moments différents, pas nécessairement comparables d'un jeune enfant à un autre. De ce fait, nous avons décidé d'introduire un certain niveau de contrôle de référents afin d'obtenir des situations d'observation naturelle comparables. Nous avons choisi deux types de supports, des livres et des jouets, que nous avons alternés tous les quinze jours.

Ainsi et afin de répondre aux questions de notre problématique de recherche, qui portent sur la référence et les déterminants, nous avons décidé d'étudier la période du passage des énoncés à un terme jusqu'au début de la syntaxe. Nous avons ainsi la possibilité de tracer le développement des fillers et de voir les premières utilisations des déterminants définis et indéfinis dans le groupe nominal. C'est pourquoi nous avons suivi trois enfants français entre les âges de 1;10 et de 2;11.

Nom de l'enfant	Son initiale	Sexe de l'enfant	Date de naissance	Début des enregistrements	Durée du corpus
Clément	CLE	garçon	26/11/2003	19/10/2005	1;10.23 -> 2;06.05
Clémence	CLC	filles	19/10/2004	19/12/2006	2;02.00 -> 2;11.14
Mathilde	MAT	filles	28/10/2004	23/11/2006	2;00.26 -> 2;10.15

**Tableau 4 : récapitulatif des trois enfants de notre corpus.**

Les différentes tranches d'âges en superposition des trois enfants constituent un corpus quasi-longitudinal. Tous nos enregistrements vidéo se déroulaient au domicile des trois enfants avec leur mère une fois tous les quinze jours. Les séances d'enregistrement se déroulaient soit dans la salle de séjour, soit dans la chambre de l'enfant. Selon les caractères des enfants, ils ont eu besoin de plus ou moins de temps à chaque séance pour s'habituer à la présence de l'observatrice et de la caméra vidéo. La durée des séances varie entre vingt et quarante minutes pendant lesquelles le jeune enfant s'engage avec sa mère dans une activité de lecture ou de jeu.

## 1. La recherche des sujets

Il est important de souligner que nous nous sommes trouvée confrontée à des difficultés institutionnelles dans notre recherche d'enfants à filmer. Beaucoup de crèches à Paris ainsi que la municipalité de la mairie de Paris ont refusé de nous mettre en contact avec les

parents des enfants de leur établissement car elles ne souhaitent pas participer à des recherches libres non cadrées par elles-mêmes.

Nous avons donc trouvé notre corpus par d'autres biais et opté pour internet. Nous avons déposé des annonces sur des sites comme (<http://forum.magicmaman.com>) faisant appel à la générosité des mères en leur demandant de nous permettre de filmer leur enfant une fois tous les quinze jours. De nombreuses réponses positives nous sont parvenues de familles qui habitaient hors de la région Île-de-France, mais nous avons été contrainte de ne pas les suivre. Sur ce même forum, nous avons rencontré la mère de Clément, le premier enfant filmé de notre corpus, qui a eu la gentillesse d'accepter de participer à notre recherche. Elle nous a accueillie dans son domicile familial tous les quinze jours avec une régularité et un engagement remarquables. Cependant, vers la fin des enregistrements, elle a été obligée d'interrompre les séances parce qu'elle a trouvé un travail. Il faut préciser qu'il n'est pas évident de demander aux mères de nous consacrer une heure toutes les deux semaines, surtout quand ces dernières travaillent et cherchent à passer leur temps libre plutôt en famille.

Quand nous avons suspendu nos séances avec Clément, nous avons cherché un autre enfant pour couvrir la deuxième moitié de la recherche concernant l'usage référentiel des déterminants. L'idéal était de trouver des mères en congé parental, ce qui était le cas de la mère de Clémence qui a été tout aussi accueillante et enthousiaste que la mère de Clément. Nous la remercions de nous avoir fait confiance après l'avoir contactée d'une façon un peu insolite sur le site internet ([www.anpe.fr](http://www.anpe.fr)). Ensuite, c'est grâce à Mme Haydée Marcos, que nous remercions chaleureusement, que nous a été présentée la mère de Mathilde. Ainsi, nous avons pu achever de récolter les données de ce travail de thèse. Vous trouvez ci-dessous une présentation détaillée des trois jeunes enfants avec un tableau récapitulatif des séances pour chacun.

### **1.1. Clément**

Clément est l'enfant cadet d'une famille de deux enfants, il est né le 26 novembre 2003. Il a un frère, Théo, qui est plus âgé que lui d'un an et demi. Son père, 30 ans, est informaticien et sa mère, 28 ans, est assistance maternelle. Ce sont de jeunes normands qui habitent la banlieue parisienne à Ballainvilliers. Ils ont une chienne, à la maison, qui s'appelle Plumie.

La première séance d'enregistrement a eu lieu le 19 octobre 2005, Clément avait 22 mois. Les enregistrements se déroulaient dans le domicile de Clément qui n'allait pas à la crèche et passait ses journées avec sa mère pendant que son frère était à la maternelle.

Les séances d'enregistrement se déroulaient dans la salle de séjour entre Clément, sa mère et l'observatrice. Son frère, Théo, a participé à deux séances qui ont coïncidé avec des jours fériés. Clément adorait jouer avec les jeux que nous lui apportions mais il avait plus de mal à se concentrer sur les livres. C'est un enfant timide qui a eu besoin de temps à chaque séance pour s'habituer à notre présence, c'est pourquoi ses séances d'enregistrement sont les plus longues. Elles peuvent durer jusqu'à quarante ou quarante-cinq minutes pendant lesquelles il passe une bonne quinzaine de minutes dans son coin, ne répondant pas aux appels de sa mère et à ses invitations à jouer ensemble.

Le corpus de Clément comporte quinze séances vidéo filmées de l'âge de 1;10.23 à l'âge de 2;06.05. Comme nous l'avons déjà mentionné, notre projet était de le suivre pendant un an, mais malheureusement sa mère ayant trouvé un travail, elle n'avait plus le temps de continuer les enregistrements. Elle nous a proposé de continuer à filmer Clément avec la personne qui le garde, mais cela n'a pas fonctionné car il était intimidé par la présence de deux personnes étrangères, l'observatrice et la personne qui le garde, qu'il venait tout juste de rencontrer. C'est pourquoi notre suivi n'a duré que huit mois.

N°	Date de la séance	Âge	MLU	Durée	Type d'activité	Le matériel
1	19/10/2005	1;10.23	1,04	35 m.	livre d'images	T'choupi est trop gourmand
2	03/11/2005	1;11.08	1,23	38 m.	jeu de construction	10 cubes
3	17/11/2005	1;11.22	1,01	43 m.	livre d'images	Dim, dam et doum
4	01/12/2005	2;00.05	1,13	43 m.	jeu de construction	Puzzles Géant
5	15/12/2005	2;00.19	1,21	40 m.	livre d'images	Cache-cache poussins
6	19/01/2006	2;01.24	1,13	30 m.	jeu symbolique	La maison happyland
7	16/02/2006	2;02.21	1,16	30 m.	jeu de société	Qui mange quoi ?
8	01/03/2006	2;03.03	1,33	38 m.	livre d'images	Le bobo de nino
9	06/04/2006	2;04.11	1,34	32 m.	livre d'images	Tchoupi se perd au supermarché
10	20/04/2006	2;04.25	1,35	35 m.	jeu symbolique	Ma petite ferme
11	04/05/2006	2;05.08	1,29	25 m.	livre d'images	Léo et popi
12	24/05/2006	2;05.28	1,36	37 m.	jeu de construction	Magnetic's – crazy animaux
13	31/05/2006	2;06.05	1,79	43 m.	livre d'images	Le voleur de poule

**Tableau 5 : récapitulatif des séances d'enregistrement de Clément né le 26 novembre 2003.**



## 1.2. Clémence

Clémence est la fille cadette d'une famille de trois enfants, elle est née le 19 octobre 2004. Son père, 47 ans, est agent de change et sa mère, 34 ans, est magistrat. Le père parisien et la mère du sud ouest de la France habitent un appartement dans le premier arrondissement.

La première séance a eu lieu le 19 décembre 2006 quand elle avait 2;02.00 et nous l'avons suivie jusqu'à l'âge de 2;11.14, le 03 octobre 2007, date de la quinzième séance. Les enregistrements se déroulaient toujours dans la chambre des enfants qui est assez grande et pleine de jouets et de livres. La plupart du temps sa petite sœur Gersende était présente pendant l'enregistrement. Elles passaient toutes les deux les matinées à la maison avec leur mère pendant que le frère aîné, Geoffroy, était à la crèche.

Clémence parle aisément pendant notre présence, elle nous invite même à participer à des activités puisqu'elle nous connaît depuis plus d'un an. Généralement, les séances se déroulaient à trois participants, Clémence, sa mère et sa petite sœur. Geoffroy a aussi participé à deux séances. Le père et l'oncle de Clémence ont participé chacun une fois pendant la lecture d'un livre d'images.

N°	Date de la séance	Âge	MLU	Durée	Type d'activité	Le matériel
1	19/12/2006	2;02.00	2,98	25 m.	livre d'images	7 histoires de petit ours brun
2	15/01/2007	2;02.17	2,92	28 m.	Jeu de société	Qui mange quoi ?
3	19/01/2007	2;03.00	2,95	30 m.	Livre d'images	Le bobo de nino
4	02/02/2007	2;03.14	2,61	22 m.	Jeu de construction	Boulier clown
5	16/02/2007	2;03.28	3,37	20 m.	Livre d'images	Tchoupi se perd au supermarché
6	16/03/2007	2;04.25	2,92	19 m.	Jeu symbolique	Ma petite ferme
7	23/03/2007	2;05.04	2,58	20 m.	Jeu de société	Qui fait quoi ?
8	06/04/2007	2;05.18	2,65	20 m.	Jeu de construction	Magnetic's – crazy animaux
9	03/05/2007	2;06.14	2,92	23 m.	Livre d'images	Le voleur de poule
10	17/05/2007	2;06.28	3,13	23 m.	Jeu de construction	Puzzle 6 cubes garçon
11	24/05/2007	2;07.05	2,89	18 m.	Livre d'images	Arthur et le miroir magique
12	08/06/2007	2;07.20	3,02	41 m.	Jeu symbolique	La maison happyland
13	21/06/2007	2;08.02	3,28	19 m.	livre d'images	Boubou chasseur de lion
14	03/10/2007	2;11.14	3,44	24 m.	Jeu de construction	Blocs de construction

**Tableau 6 : récapitulatif des séances d'enregistrement de Clémence née le 19 octobre 2004.**

### 1.3. Mathilde

Mathilde est la fille aînée d'une famille de deux enfants, elle est née le 28 octobre 2004. Son frère est né en février 2007. Son père, 34 ans, est intermittent du spectacle et sa mère, 33 ans, est fonctionnaire. Les deux parents sont parisiens et habitent le vingtième arrondissement.

La première séance a eu lieu le 23 novembre 2006 quand Mathilde avait 2;00.26 et les séances se sont poursuivies jusqu'au 12 septembre 2007, soit à l'âge de 2;10.15 pour Mathilde. Pendant le mois de février, l'intervalle entre les séances fut plus long du fait de l'accouchement par la mère d'un deuxième enfant. Au final, nous avons filmé quinze séances vidéo, qui se déroulaient tôt le matin dans la salle de séjour, avant le départ de Mathilde à la crèche. Mathilde est le seul enfant de notre corpus à passer ses matinées à la crèche. Pendant les séances de lecture des livres d'images, elle aime bien raconter les histoires à ses peluches qu'elle dépose en rond autour d'elle, comme à la crèche.

Pendant les quinze séances vidéo de Mathilde, son père est la plupart du temps présent pendant l'enregistrement, du fait qu'il était en congé parental. Les grands-parents sont très présents dans la vie de Mathilde et elle en parle beaucoup. Sa grand-mère maternelle a été présente lors d'une séance.

N°	Date de la séance	Âge	MLU	Durée	Type d'activité	Le matériel
1	23/11/2006	2;00.26	1,90	25 m.	livre d'images	Cache-cache poussins
2	07/12/2006	2;01.09	1,67	25 m.	livre d'images	Géant es-tu là ?
3	21/12/2006	2;01.23	1,92	25 m.	jeu symbolique	La Maison Happyland
4	04/01/2007	2;02.07	1,88	20 m.	livre d'images	7 histoires de petit ours brun
5	01/03/2007	2;04.01	1,78	27 m.	livre d'images	Tchoupi se perd au supermarché
6	15/03/2007	2;04.15	2,06	24 m.	jeu symbolique	Ma petite ferme
7	29/03/2007	2;05.01	2,30	21 m.	livre d'images	Léo et popi
8	05/04/2007	2;05.08	2,84	30 m.	jeu de société	Qui fait quoi ?
9	11/05/2007	2;06.13	2,53	31 m.	jeu de construction	Magnetic's – crazy animaux
10	18/05/2007	2;06.20	2,68	34 m.	livre d'images	Le voleur de poule
11	25/05/2007	2;06.27	2,89	31 m.	jeu de construction	Puzzle 6 cubes garçon
12	08/06/2007	2;07.11	2,80	33 m.	livre d'images	Arthur et le miroir magique
13	15/06/2007	2;07.18	3,61	31 m.	jeu symbolique	La Maison Happyland
14	29/06/2007	2;08.01	3,55	37 m.	livre d'images	Boubou chasseur de lion
15	12/09/2007	2;10.15	3,54	30 m.	jeu de société	D'où ça vient ?

Tableau 7 : récapitulatif des séances d'enregistrement de Mathilde née le 28 octobre 2004.

Après cette description des trois enfants et compte-tenu des différences entre eux, voici un récapitulatif des caractéristiques de ce corpus :

- deux filles et un garçon ;
- deux enfants habitent Paris et un en banlieue parisienne ;
- les parents sont tous âgés d'une trentaine d'années ;
- tous les enfants ont une fratrie ;
- deux enfants passent leurs matinées à la maison et un va à la crèche ;
- les trois familles présentent trois niveaux socio-économiques relativement différents.

Ces divergences donnent à chaque enfant sa propre façon d'acquérir le langage.

## **2. Les situations d'observation**

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous présentons une étude longitudinale qui s'apparente en partie au quasi-longitudinal. Les trois enfants de notre corpus sont des enfants de langue maternelle française qui n'ont de contact avec aucune autre langue. Les séances se déroulent au domicile parental de l'enfant, la plupart du temps dans la salle de séjour sauf pour Clémence qui était toujours dans sa chambre. Les enfants sont filmés une fois tous les quinze jours en situation d'interaction avec leur mère et parfois avec leur père ou un membre de la fratrie. Chaque séance est d'une durée moyenne de 25 minutes pendant lesquelles l'enfant et l'adulte dialoguent autour d'un livre d'images ou d'un jouet nouveau apporté par l'observatrice et choisi en respectant l'âge de l'enfant.

L'enregistrement est réalisé avec une caméra vidéo numérique de type Sony tenue sur un trépied et posée à proximité de l'enfant. En effet, au début de la recherche, nous avons remarqué un malaise chez les enfants causé par la présence d'une tierce personne cachée derrière la caméra vidéo. C'est pourquoi nous avons utilisé un trépied qui ne rend pas cet appareil discret mais qui permet de garder un contact visuel entre l'observatrice et les deux autres membres de la conversation.

Pendant la première séance, nous participions à l'activité avec l'enfant et sa mère en présence de la caméra vidéo afin qu'ils s'y habituent et qu'ils l'oublient le temps de l'observation. Dans les séances suivantes, nous n'intervenons plus dans les activités et n'imposons aucune contrainte ou consigne à la mère. Le but est d'observer le

comportement naturel de l'enfant découvrant des nouveaux matériels et de le laisser s'investir librement dans la tâche en question.

Néanmoins, le niveau d'aisance du comportement constaté n'était pas le même chez les trois enfants. Mathilde est la plus à l'aise devant la caméra. Elle s'engage dans des épisodes avec sa mère, et oublie facilement la présence de la caméra. Il est à rappeler que le père de Mathilde est un intermittent technicien de spectacles et de films. Il arrive à Mathilde d'aller rendre visite à son père sur son lieu de travail et d'inspecter les différents appareils vidéo de tournage, ce qui explique qu'elle soit à l'aise face à ces appareils.

Le comportement de Clémence est un peu différent, même si elle se comporte elle aussi en toute simplicité et aisance. Notre appareil vidéo attire sa curiosité puisqu'il ressemble à celui de son père avec lequel elle a l'habitude d'être filmée, surtout pendant les vacances.

Le troisième enfant, Clément, n'avait pas l'habitude des appareils vidéo. Il est plutôt intimidé par notre présence malgré les efforts de sa mère et son encouragement. Par conséquent, ses séances ont duré de 30 à 40 minutes durant lesquelles il a toujours besoin d'une dizaine de minutes, au début, pour s'habituer à notre présence et à l'appareil vidéo qui vient envahir son environnement. Il passe quelques minutes sans rien dire et tourne autour de l'observatrice et du trépied. Pendant ce temps, sa mère essaye en vain de l'attirer avec ses jouets préférés, la plupart du temps des voitures ou des Legos et ensuite, après un quart d'heure, elle introduit le matériel que l'observatrice a apporté.

Il nous semble intéressant de signaler que les familles ont des styles très différents et des attentes de leurs enfants assez dissemblables. Certaines familles sont exigeantes sur la qualité du lexique de leur enfant alors que l'intérêt d'autres familles porte sur les règles sociales telles que les formules de politesse. Par exemple, la mère de Clémence corrige systématiquement les interrogations que sa fille produit avec « *hein ?* » ou « *quoi ?* » en lui proposant la structure « *Qu'est-ce que c'est ?* ». Un autre exemple où les opinions divergent est celui de la télévision : Clément a la télévision dans sa propre chambre, Mathilde ne peut regarder la télévision qu'à des heures précises, tandis que Clémence ne regarde pas du tout la télévision, elle a droit à quelques CD de jeux bien choisis par ses parents. Nous n'avons pas remarqué d'influence de cette variable qu'est la télévision dans la façon de concevoir les jeux et les livres par les enfants, si ce n'est que Clémence ne demande jamais

d'arrêter une activité pour aller regarder la télévision, contrairement à Mathilde et Clément qui le font de temps en temps.

Finalement, notre but est d'avoir un corpus homogène mais nous savons très bien que les enfants ne se ressemblent pas, surtout si on prend en considération le bagage culturel de chacun, influencé par le niveau socio-économique de ses parents. Comme nous l'avons déjà signalé, nous utilisons des matériels de contrôle, qu'ils soient un jeu ou un livre d'images, que nous présentons à tous les enfants au même âge. Ainsi les conversations mère/enfant sont cadrées, ce qui permet la diminution des différences.

### **3. Le protocole d'enregistrement**

Nous suivons un protocole de contrôle dans nos enregistrements vidéo identique pour tous les enfants. L'objectif de notre protocole expérimental est de contrôler les référents dans les situations d'observation en faisant varier le matériel entre *un livre d'images* et *un jeu*. Notre choix du matériel tient à respecter le développement cognitif de l'enfant pour les livres et le développement moteur pour les jeux. Chaque enfant fait l'expérience de douze livres d'images classés selon trois niveaux (de 18 à 24 mois, de 24 à 30 mois et de 30 à 36 mois) et de douze jouets classés en trois sous-catégories (jeux de construction, jeux de société et jeux symboliques) que nous décrivons ci-dessous.

#### **3.1. Les livres d'images**

Les livres d'images pour les jeunes enfants non lecteurs diffèrent des autres livres d'images. Généralement, les tout-petits ont droit à de petits albums faciles à manipuler par leurs petites mains. Les feuilles sont cartonnées ou renforcées avec des bouts arrondis pour favoriser le feuilletage. Le texte est court, les lettres sont assez grosses sur fond blanc et le langage utilisé est proche de celui de l'enfant. L'attention est surtout portée sur l'image de chaque page, elle doit être assez expressive et simple car c'est sur elle seule que l'enfant s'appuie pour comprendre l'histoire quand il n'a pas encore accès au texte. À ce stade, l'image est la plus accessible pour l'enfant.

Dans notre choix des livres d'images, nous avons sélectionné des albums qui reproduisent des scénarios communs pour l'enfant comme le dîner ou le coucher, et des rapports qui lui sont essentiels tels que les rapports familiaux, scolaires, de camaraderie, etc. La

simplicité et la précision des dessins permettent à l'enfant d'identifier les objets afin de « dialoguer avec l'image » (Durand et Bertrand, 1975). Les protagonistes de notre sélection de livres d'images sont de trois types différents : les animaux, les figures humaines et les créatures d'ailleurs.

Les protagonistes animaux s'humanisent dans les livres. Ils prennent la position debout sur deux pattes au lieu de quatre, comme *Babar* l'éléphant, et ils sont habillés comme les humains avec des robes, des pantalons et des chemises, etc. Ils acquièrent aussi des attitudes humaines, comme par exemple *T'choupi* le pingouin qui va à l'école et qui aime manger des frites mais pas du poisson. Ces personnages grandissent avec l'enfant quand ils sont suivis dans des albums d'une collection présentant différents contextes de leur univers familial. Toutes ces adaptations sont nécessaires pour le jeune enfant afin qu'il puisse s'identifier au personnage du livre. Cette identification est plus facile quand le protagoniste de l'histoire a une figure humaine comme *Arthur* ou *Boubou* qui présentent à l'enfant des environnements peu fréquents et le guident dans sa découverte du monde qui l'entoure. Ces livres sont plus complexes parce qu'ils présentent des univers nouveaux, parfois en décalage avec le vécu de l'enfant, mais préparant son ouverture au monde extérieur et aux autres cultures que la sienne. Le troisième type de protagoniste pour enfants est celui des créatures d'ailleurs comme les dragons et les monstres. Les tout-petits découvrent les drôles d'aventures de la famille *Barbapapa*, qui représentent la peur de l'enfant d'être différent des autres et qui lui montrent toujours une fin heureuse où les *Barbapapa* réussissent à s'intégrer dans le monde des humains en se rendant utiles.

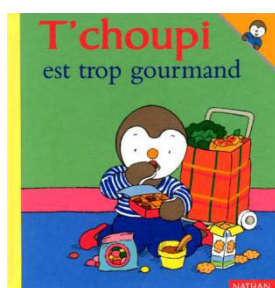
Nous avons classé nos douze livres de façon à ce qu'ils correspondent à la croissance des enfants. Parmi eux, nous avons deux livres avec des volets. Ce type de livre est apprécié par les enfants parce qu'il compte sur la surprise et le jeu du « coucou » où quelque chose est caché et doit être découvert. Nous avons aussi deux albums, *Petit Ours Brun* et *Léo et Papi*, qui contiennent plusieurs histoires. Dans la collection de *T'choupi*, nous avons deux titres en deux livres séparés. Du côté des protagonistes humains, les enfants découvrent *Boubou* et *Arthur*. Les créatures d'ailleurs sont représentées par la famille *Barbapapa*. Dans notre collection de livres, nous en avons un spécial, c'est un livre sans texte « *Le voleur de poule* ». Dans ce livre, les protagonistes animaux sont humanisés et les images simples défilent facilement, marquant l'enchaînement des événements entre les pages.

L'illustrateur a bien marqué la chronologie de la poursuite qui commence le matin, se poursuit jusqu'au coucher du soleil et enfin la nuit. Dans ce genre de livre, le dessin est très riche en détails, permettant un enchaînement souple entre les pages.

Tous les livres de notre collection sont en couleurs. Voici un tableau récapitulant les titres des livres. À la suite du tableau, nous présentons un exemple de livre d'images avec son résumé. Les résumés des douze livres d'images se trouvent en annexe.

Niveau	Caractère spécial	Titre du livre d'images	Maison d'édition	Année	Nbe pg
Niveau I (18 -> 24 mois)		<i>T'choupi est trop gourmand</i>	Nathan Jeunesse	2004	20
		<i>Dim, dam et doum : le grand bazar</i>	Magnard	2005	14
		<i>Barbapapa : la cuisine</i>	Dragon D'or	2005	20
	+ volets + volets	Cache-cache poussins	Milan	2004	20
		Géant es-tu là ?	L'Ecole des Loisirs	2005	22
Niveau II (24 -> 30 mois)	Album album	<i>Léo et popi</i>	Bayard Jeunesse	2003	112
		<i>7 histoires de petit ours brun</i>	Bayard	2005	112
		<i>Le bobo de nino</i>	Fernand Nathan	2005	17
		<i>Tchoupi se perd au supermarché</i>	Nathan Jeunesse	1999	20
Niveau III (30 -> 36 mois)	sans parole	Le voleur de poule	Autrement Jeunesse	2005	28
		Arthur et le miroir magique	Nathan	2005	24
		Boubou chasseur de lion	Casterman	2005	17

Tableau 8 : récapitulatif du matériel des livres d'images.



**Titre :** T'choupi est trop gourmand  
 De Thierry Courtin  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Nathan Jeunesse (2004)  
**Collection :** T'choupi, l'ami des petits  
**Format :** Broché – 20 pages  
**ISBN :** 2092020250  
**Dimensions (en cm) :** 16 x 1 x 17  
**De 18 mois à 3 ans**

Les aventures de T'choupi, le petit pingouin curieux, ont beaucoup de succès auprès des jeunes enfants. Chaque histoire aborde une situation de la vie quotidienne de T'choupi dans sa famille de pingouins à laquelle les enfants peuvent s'identifier très facilement. Les dessins des petits livres de cette collection sont agréables, avec des couleurs vives sur un support brillant et adapté aux petites mains. Dans chaque double page, l'image prend une page et sur l'autre page on trouve un petit texte suivi par la reproduction d'un objet faisant partie de la grande image, comme par exemple (un bonbon, un ballon, un doudou,

...). Ces petites reproductions attirent l'attention de l'enfant et ouvrent des conversations autour de ces objets.

**Résumé :** T'choupi est trop gourmand. Pour son goûter, il demande un gâteau à sa grand-mère, un chocolat à son grand-père et un bonbon à son père. Le soir au dîner, T'choupi n'a plus faim et il ne peut pas manger son plat préféré. Il a mal au ventre parce qu'il a trop mangé dans la journée.

Nous avons généralement observé une similitude entre les séances qui tournent autour de la lecture d'un livre d'images. Dans un premier temps, la mère raconte l'histoire à son enfant qui se met à côté d'elle et regarde les images. La plupart du temps, il est silencieux et ne fait pas de commentaire pendant cette phase de familiarisation avec les images, les personnages et le déroulement de l'histoire. Parfois, l'enfant demande plus d'information à son interlocuteur, sous forme de questions qu'il pose, soit à propos de l'image, soit à propos de l'événement. Ces questions ont pour rôle de clarifier certains aspects et de favoriser sa conceptualisation des événements de l'histoire. La majorité des interrogations des enfants sont des demandes d'information (*il est où ?*) et de causalité (*pourquoi ?*) accompagnées la plupart du temps par du pointage.

Après la première familiarisation avec les images, les mères reprennent l'histoire une deuxième fois et c'est là que les enfants commencent à commenter les images avec des énoncés descriptifs et des ajouts. Nous avons constaté qu'avec l'âge, les enfants deviennent de plus en plus aptes à s'identifier aux protagonistes des histoires. Cette capacité à s'identifier est surtout relevée chez Mathilde dans des situations comme la suivante, où elle est en conversation avec sa mère autour du livre d'images « *Boubou Chasseur de Lion* » : c'est l'histoire de Komba le lion qui mange le papa du petit Boubou, alors ce dernier décide d'aller sauver son papa du ventre du lion. Après la deuxième lecture, la mère est à la page où on voit la grande gueule du lion ouverte après qu'il ait englouti le papa de Boubou :

#### Exemple 70 :

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

- |           |  |                                     |
|-----------|--|-------------------------------------|
| MER 103 : | il lui dit « Komba tu as mangé mon papa, rends-le-moi, dit Boubou furieux. viens le chercher, si tu l'oses, dit Komba en rigolant. » | <elle touche le livre avec son nez> |
| MAT 80 :  | ima mǎže !<br>« il m'a mangée ! »  | <souriante, elle regarde sa mère>   |
| MER 104 : | ah ! il t'a mangée aussi ?   | <étonnée>                           |



*Mathilde hoche la tête pour approuver.*

MER 105 : oh non ! Komba tu ne manges pas Mathilde hein ! <fâchée> moi je suis pas d'accord, c'est ma fille, sinon je viens la chercher.  
*<la mère touche le livre avec son doigt plusieurs fois comme pour gronder le lion>*

Dans cet extrait, nous constatons que Mathilde s'est mise à la place du père de Boubou et qu'elle attend d'être secourue par sa mère qui le fait au tour de parole suivant. Ce jeu d'identification n'a pas été relevé chez les autres enfants. Il faut signaler aussi que ce n'est pas une histoire appréciée par tous les enfants. Les deux autres enfants n'ont pas engagé de conversation autour de cette histoire. Ils l'ont parcourue rapidement avec leur mère. D'abord, le lion de cette histoire est laid et on peut le confondre avec un loup, ensuite on le voit carrément manger le père de Boubou. Le choix du verbe « engloutir » par la mère de Mathilde reflète bien la puissance de l'image.

La troisième phase dans la lecture de livres d'images, après la familiarisation de l'histoire et les commentaires autour, n'a été remarquée qu'avec Mathilde. Parfois, elle re-raconte l'histoire, avec l'aide précieuse de l'étayage de sa mère, à ses peluches qu'elle dépose en face d'elle. C'est une situation typique des rituels de la crèche où un adulte est assis face aux enfants et leur raconte une histoire en tenant le livre. Parmi nos trois enfants, il n'y a que Mathilde qui passe ses journées à la crèche ; les deux autres restent à la maison avec leur mère ou une personne qui les garde. C'est peut-être la raison pour laquelle ils n'ont pas fait l'expérience de cette troisième phase et qu'ils sont restés dans l'interaction et la co-construction du récit avec leur mère.

En bref, l'exercice de la lecture d'un livre d'images par un enfant non encore lecteur est progressif. Son interprétation des images est fortement basée sur les actions et les expressions des personnages. L'enfant s'appuie aussi sur le texte lu par l'adulte qui l'accompagne dans la découverte du livre. Il apprend à identifier les voix narratives (qui parle ? à qui ?). Au début c'est l'adulte qui change sa voix entre les personnages en ajoutant du pointage pour accentuer et attirer l'attention de l'enfant sur le personnage qui parle. La première lecture de l'adulte laisse sans aucun doute des traces dans la conceptualisation et la mise en mots des événements par l'enfant. Ensuite, progressivement, l'enfant devient capable d'interpréter et de mettre en mots tout seul les images qui défilent sous ses yeux. Selon Chiland (1979), on a toujours besoin d'un lecteur

pour donner vie aux livres. Et pour les jeunes enfants, ce sont les mères qui leur prêtent leurs voix en attendant l'âge où ils sauront lire tous seuls une histoire sans l'aide d'un adulte.

À côté de ces livres d'images, nous avons présenté aux enfants des jouets de trois types différents afin d'enrichir nos données et de voir le comportement des enfants dans les deux situations.

### 3.2. Les jeux

Le jeu est une activité essentielle que l'enfant découvre très tôt dans sa vie et qui évolue avec l'âge. Les jouets des tout-petits enfants sont conçus pour développer leur curiosité ainsi que leurs capacités intellectuelles et sensori-motrices et leur faire découvrir des choses ainsi que des sensations nouvelles.

Quant au jeune enfant, il découvre, dès les premiers mois de son existence, le plaisir de jouer dans des activités libres qui ne présentent pas d'obstacles. Ensuite, plus l'enfant avance en âge, plus les difficultés des jeux gagnent en complexité. Il a toujours besoin de l'aide et de l'encouragement de l'adulte pour accomplir la tâche et « gagner » la partie. Une fois qu'il a compris le fonctionnement du jeu, il continue à y jouer encore et encore mais cette fois c'est pour le plaisir d'accomplir une tâche avec succès. Dans ces situations de jeu, l'adulte prend soin de féliciter l'enfant à chaque étape du jeu, soit verbalement avec des (bravo ! très bien !), soit en l'applaudissant. Par la suite, on remarque que l'enfant va s'applaudir à chaque fois qu'il réussit le jeu.

Dans notre corpus, nous avons sélectionné trois types de jeux. *Les jeux de construction* sont essentiellement des jeux sensori-moteurs qui n'obéissent pas à des règles et n'impliquent pas de symboles. Ce type de jeu est le premier à être proposé au jeune enfant dans la période du développement préverbal, où l'enfant joue pour le plaisir de jouer. *Les jeux symboliques* apparaissent au cours de la deuxième année du développement de l'enfant. Ce type de jeu implique une capacité de l'enfant à représenter les objets absents. L'enfant cherche surtout à reproduire en spectacle des actions et des mouvements qu'il a expérimentés, pour le plaisir de se montrer devant les autres. *Les jeux de société*, que nous avons choisis pour cette étude, imposent aux joueurs des règles à respecter, c'est une façon d'apprendre à l'enfant les règles sociales

Dans notre corpus, contrairement aux séances des livres d'images, les séances de jeux n'ont pas vraiment un déroulement semblable d'un enfant à l'autre. La façon de présenter les jeux et de les jouer est différente d'un jeu à un autre et d'une mère à une autre. Dans certaines séances, les mères se sont engagées dans une activité de dénomination et d'identification, surtout dans les jeux qui comportent des images ou des figurines ; elles ont surtout posé des questions du type (*qu'est-ce que c'est ça ?*). Dans d'autres séances, les mères ont choisi une activité de décompte : comme par exemple avec le jeu du clown et ses anneaux colorés. Par ailleurs, elles n'ont pas manqué de construire un univers autour des jeux symboliques où elles cherchent à faire le lien entre les thèmes du jeu et la vie de l'enfant.

Notre matériel de contrôle comporte des jeux individuels et des jeux de société. Dans les jeux individuels, l'enfant est invité à découvrir et à manipuler seul le jeu, il n'a pas besoin d'un partenaire pour jouer. C'est l'exemple des jeux de construction des tours et d'emboîtement ou les jeux de découverte des parties du corps. Dans les jeux de société, il faut être au moins deux pour jouer. Il s'agit de jeux du type des jeux d'imitation et des jeux de rôles. Ces jeux se différencient des jeux individuels dans leur préparation de l'enfant à prendre sa place dans la conversation avec les autres membres de la société.

Nous regroupons nos douze jeux en trois catégories : premièrement, les jeux de constructions de différents types (puzzle, emboîtement, assemblage), deuxièmement, les jeux de société, et troisièmement, les jeux symboliques tels que la vie de famille dans une grande maison ou la vie des animaux dans une ferme. Voici un tableau récapitulant notre matériel de jeux :

<i>Niveau</i>	<i>Le jouet</i>
Jeux de construction	<i>10 cubes découverte</i>
	<i>Boulier Clown</i>
	<i>6 puzzles géants</i>
	<i>Puzzle six cubes silhouettes garçon</i>
	<i>Puzzle lapin Tom</i>
	<i>Drôles de petites bêtes magnétiques</i>
	<i>Constructions en blocs</i>
Jeux de société	<i>Qui fait quoi ?</i>
	<i>Qui mange quoi ?</i>
	<i>D'où ça vient ?</i>
Jeux symboliques	<i>La Maison HappyLand</i>
	<i>La petite ferme</i>

**Tableau 9 : récapitulatif du matériel des jeux.**

Nous présentons ici deux exemples de jeux, une présentation complète des douze jeux se trouve en annexe.

Dix Cubes découverte \_\_\_\_\_ De 1 à 2 ans



>> Dimensions : le grand cube : H13 x P13 x L13 cm, le plus petit : H3,5 x P3,5 x L3,5 cm.

Ce jeu de cubes plein de couleurs et de jolis dessins en carton est un jeu de construction en premier lieu mais il invite aussi l'enfant à découvrir les animaux, à compter jusqu'à dix et à construire des histoires autour des thèmes proposés. C'est un jeu d'emboîtement en même temps qu'un jeu de construction d'une grande tour de la taille des enfants.

Qui mange quoi ? \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



Les images de ce puzzle de deux pièces sont très simples et très colorées et attirent l'attention des enfants. Ainsi, l'enfant découvre de quoi se nourrissent les animaux. Ces pièces peuvent être manipulées aussi comme un jeu de loto développant la mémoire et le sens de l'observation chez le jeune enfant.

la poule → maïs

la grenouille → moustique

le lapin → carotte

Dans chaque séance de jeu, la mère a toujours joué un rôle indispensable dans l'accomplissement du jeu. Chacun de ces jouets, conçus pour les petits-enfants, demande un niveau de logique et d'anticipation pour la réalisation des étapes de la reconstruction des modèles que l'enfant n'a pas nécessairement. On attend de lui qu'il construise quelque chose de nouveau à partir des éléments du jeu, que cela soit un ensemble corporel comme le puzzle ou un ensemble relationnel comme dans les jeux de société. Dans les deux cas, l'enfant a besoin de l'aide de l'adulte, qui va mettre son savoir et son imagination au service de l'enfant afin de lui faciliter et d'explicitier la tâche.

Pendant le recueil de nos données vidéo, nous avons essayé de présenter les jeux et les livres en respectant l'âge de l'enfant, ce qui fait que chaque enfant a fait l'expérience du matériel au même âge que les autres avec parfois un mois de décalage. Pour Mathilde, nous avons été obligée d'aménager un peu notre calendrier des séances pendant un mois en raison de la naissance d'un deuxième enfant. De plus, il était difficile de suivre les enfants pendant les vacances d'été ce qui a engendré des intervalles plus longs entre les séances.

#### **4. La transcription et le codage des données**

Notre corpus longitudinal avec contrôle de référents est constitué de quarante-deux séances vidéo des trois enfants. Chacune de ces séances est d'une durée de trente minutes en moyenne. Nous avons choisi de les transcrire en suivant les conventions de

transcription du LEAPLE<sup>8</sup> et de les coder en suivant le guide du codage de l'équipe de recherche « *Prémices dialogique de l'anaphore* » développé par Anne Salazar Orvig, Rouba Hasan, Jocelyne Leber-Marin, Haydée Marcos, Aliyah Morgenstern et Jacques Parès (Salazar Orvig et al., 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, à paraître). Nous avons choisi d'adopter leur grille de codage sur Excel parce qu'elle a été conçue pour l'analyse des données longitudinales et transversales des enfants âgés de 1;08 à 3;00 ans, l'âge des enfants de notre corpus.

Tous nos enfants sont filmés une fois tous les quinze jours en interaction dyadique avec leurs mères dans des séances structurées en fonction de leur âge et de l'activité proposée. Le contrôle de référents nous permet d'avoir des séquences qui se ressemblent chez les uns et les autres, facilitant ainsi le processus de leur comparaison. C'est pourquoi nous n'avons transcrit et codé que les séquences correspondant aux activités proposées et avons laissé de côté les séquences de jeu libre, qui sont très fréquentes, surtout chez Clément qui a besoin de quinze minutes de familiarisation au début de chaque séance. Nous avons aussi transcrit et codé les propos de l'adulte et des autres partenaires dans le discours, tels que la fratrie.

#### 4.1. La transcription

Nous avons choisi de transcrire les données de ce travail de thèse sur Word sous forme de tableaux en utilisant les conventions de transcription du LEAPLE. La transcription des quarante-deux séances vidéo se trouve en annexe. Au début de la présentation de chaque séance se trouvent sept rubriques de présentation générale de l'enfant et de la situation d'enregistrement :

- les participants de la séance et les trois premières lettres de leurs prénoms ;
- la date de l'enregistrement ;
- le numéro de la séance ;
- la durée de la séance ;
- l'âge de l'enfant ;
- le sexe de l'enfant ;
- l'activité en cours (un livre ou un jeu) ;
- le MLU (la longueur moyenne des énoncés).

---

<sup>8</sup> Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant – Université Paris V

Ensuite la conversation est transcrite dans un tableau qui contient les productions vocales et verbales de l'enfant et de l'adulte ainsi que leurs conduites non verbales. Les tours de parole des enfants et des adultes sont numérotés de façon indépendante sur des lignes disjointes.

Chaque enfant a un identifiant de trois lettres qui sont généralement les trois premières lettres de son prénom. Ainsi, nos trois enfants sont identifiés comme suit : Clément (CLE), Clémence (CLC) et Mathilde (MAT). Tous les mères et pères qui ont participé aux séances sont identifiés pareillement (MER) et (PER). Dans les cas de participation des fratries, nous avons utilisé les trois premières lettres de leurs prénoms, comme par exemple pour Geoffroy (GEO), le frère de Clémence.

Le discours des enfants est transcrit en phonétique puisque, comme nous l'avons vu, à cet âge le système grammatical n'est pas encore en place. Les transcriptions incertaines sont mises entre accolades {} et lorsque nous hésitons entre deux transcriptions, les deux sont mises entre accolades mais séparées par un slash { / }. Les mots incompris sont transcrits entre crochets [ ] et quand les segments sont incompréhensibles, on les note avec des X entre deux accolades {XX}. Le nombre de X représente le nombre de syllabes incompréhensibles.

Les tours de parole des parents et des autres membres participants sont transcrits en orthographe française en omettant les signes de ponctuation graphique de la langue française. Nous avons utilisé les signes de ponctuation pour marquer l'intonation des énoncés, c'est pourquoi on ne trouve pas de majuscules au début de chaque énoncé mais que leur fin est marquée par un point (.). Les intonations montantes de type interrogatives ainsi que les questions sont marquées par (?), et les exclamations sont indiquées par (!). Les autres intonations comme les descendantes donnant un ordre sont marquées par (j) et dans les cas intermédiaires entre ces trois situations, nous avons utilisé (¿).

Les pauses internes et externes aux tours de parole sont transcrites comme suit. La virgule (,) signale une petite pause entre deux unités d'un énoncé. Les pauses entre énoncés sont marquées par un plus (+) qui vaut une demi-seconde. Au-delà d'une seconde et demi (+++), on notera le nombre de secondes entre deux soufflets <2 s.> sur une nouvelle ligne marquant ainsi un nouveau tour de parole, alors que le nombre de secondes ou de minutes inscrit entre deux accolades {2 minutes} représente un temps passé de dialogue

non transcrit. Il s'agit des cas où la mère et l'observatrice ou un autre partenaire discutent d'un sujet d'ordre général de la vie qui ne concerne ni l'enfant, ni l'activité en cours. Néanmoins, nous nous assurons que cette séquence n'a pas influencé les propos de l'enfant et dans le cas contraire nous la transcrivons. Une description détaillée de ce qui se passe est portée dans la colonne des conduites non verbales sur la même ligne que celle comportant l'indice [2 minutes]. Voici un exemple tiré du corpus de Clémence :

- \* Les participants : CLC l'enfant  
MER la mère  
OBS l'observatrice
- \* Date de l'enregistrement: 16/02/2007
- \* Numéro de la séance : 5
- \* Durée de la séance : 20 minutes
- \* Âge de l'enfant : 2;03.28
- \* Sexe de l'enfant : fille
- \* L'activité : livre d'images : T'choupi se perd au supermarché

Non verbal enfant	T de P enfant	Verbal / Vocal enfant	Verbal / Vocal adulte	T de P adulte	Non verbal adulte
CLC s'approche de la table et regarde le livre					OBS pose le livre sur la table. MER parle au téléphone dans le couloir.
			c'est pour toi ! c'est T'choupi ! tu connais bien T'choupi non ?	OBS 1	
Regarde : la couverture du livre		<5 s .>	<5 s .>		
	CLC 1	iplœʁ			
			oui ! c'est parce qu'il est perdu dans le supermarché.	OBS 2	
	CLC 2	iva pike sɔ̃ dudu			
			ben non ! il n'a pas son doudou avec lui. regarde ! c'est un paquet de chips	MER 1	MER entre dans la chambre
CLC regarde le		<2 minutes>	<2 minutes>		



Non verbal enfant	T de P enfant	Verbal / Vocal enfant	Verbal / Vocal adulte	T de P adulte	Non verbal adulte
livre					
Feuillette : un autre livre de T'choupi			oh ! regarde Salma a apporté celui-là on ne le connaît pas celui là ! + c'est « T'choupi se perd au supermarché »	MER 2	Pointage : le livre
Regarde : le dessin	CLC 3	iplœʁ			
			oui parce qu'il est allé faire des courses	MER 3	Regarde : CLC
Pointage : un autre T'choupi qui pleure dans son livre (2)	CLC 4	no il sesesa iplœʁ. § ʁgade§			
			§oui § c'est le même ++ tu vois il pleure comme là	MER 4	Pointage : les deux T'choupi en alternance

## 4.2. Le codage

Après la transcription des quarante-deux séances vidéo, nous les avons transportées sur une grille d'Excel où tous les énoncés des enfants ont été analysés ainsi que ceux des adultes. Les données transcrites sont codées selon le guide de codage de l'équipe Anaphore.

Dans le but d'étudier l'émergence et le développement des différentes catégories lexicales chez le jeune enfant, nous codons tous les syntagmes nominaux référentiels et non référentiels ainsi que les pronoms démonstratifs et les pronoms personnels de la troisième personne, qu'ils soient produits par le jeune enfant ou son partenaire dans la séquence de contrôle de référent. Nous excluons les verbes de nos analyses.

Par ailleurs, nous codons les expressions référentielles qui renvoient à des entités présentes ou absentes dans le monde réel ou imaginaire et nous laissons de côté les noms qui apparaissent dans les chansons des enfants ainsi que les noms avec des valeurs

expressives tels (caca !). Nous excluons aussi les noms en répétition simple dans le même énoncé (pomme, pomme !) ainsi que ceux en réponse à des demandes de clarification de l'interlocuteur qui ne comportent pas de modification formelle. Enfin, nous analysons tous les noms communs, les noms propres et les pronoms personnels de troisième personne. Comme nous l'avons déjà signalé, nous excluons de nos analyses les pronoms de la première et de la deuxième personne (*je* et *tu*) pour des raisons que nous avons déjà explicitées.

Corpus - Microsoft Excel utilisation non commerciale

AccueilInsertionMise en pageFormulesDonnéesRévisionAffichage

Coller

Arial10

## 5. Les axes d'analyse

L'étude des expressions référentielles chez le jeune enfant est un lieu pour observer l'émergence et le développement des déterminants nominaux et des pronoms qui montrent l'évolution des capacités pragmatiques et discursives du jeune enfant.

Nous proposons une analyse basée sur trois grandes questions que nous allons croiser ensuite. La première question concerne l'acquisition des formes linguistiques chez le jeune

enfant. La deuxième question porte sur la valeur référentielle des formes acquises. Et finalement, nous allons examiner l'emploi de ces marqueurs référentiels dans le discours du jeune enfant et sa capacité de les produire dans des chaînes de référence.

### 5.1. L'entrée du jeune enfant dans la syntaxe

Qu'en est-il des *premières occurrences* des déterminants du nom et des pronoms reconnaissables proches de la forme adulte ? Le statut de ces outils grammaticaux est-il maîtrisé par le jeune enfant avant l'âge de 3 ans ? Les chapitres 8 et 9 sont consacrés aux réponses à ces questions. Dans un premier temps, au chapitre 8, nous commençons par étudier la place que prennent les pronoms par rapport aux noms dans le discours du jeune enfant, ensuite nous étudions le processus de développement des pronoms démonstratifs ainsi que des pronoms personnels et ce dès leurs premières formes relevées dans notre corpus. Dans un second temps, au chapitre 9, nous nous focalisons sur le processus d'acquisition des déterminants du nom. Nous proposons alors de mener trois analyses élaborées à partir de trois questions :

1° les déterminants sont-ils employés différemment devant un nom animé qu'un nom inanimé ?

2° le même déterminant apparaît-il toujours devant le même nom ? En d'autres termes, est-ce que l'enfant est capable de produire le même nom avec différents déterminants ?

3° quelle est la part des noms actualisés avec un déterminant véhiculant une valeur référentielle ?

La synthèse de ces analyses va nous aider à conclure sur l'acquisition de l'aspect syntaxique de ces expressions référentielles.

### 5.2. L'emploi référentiel des formes linguistiques

Dans le chapitre 9, nous examinons l'emploi référentiel des syntagmes nominaux et des pronoms de la troisième personne en fonction de deux critères : le premier est le statut informationnel du référent et le deuxième est le rang référentiel du référent. En d'autres termes, nous étudions si le jeune enfant distingue entre une information nouvelle introduite pour la première fois dans sa focalisation attentionnelle et une information

donnée présente dans sa focalisation. Si c'est le cas, nous allons vérifier si à partir de cette distinction le jeune enfant emploie les descriptions indéfinies en première référenciation et les descriptions définies en référenciation seconde. Nous abordons en même temps la place des pronoms de la troisième personne dans les rangs référentiels.

Les résultats de cette analyse nous permettent de comparer nos données avec les autres travaux déjà présents dans la littérature.

### **5.3. Les expressions référentielles dans le dialogue**

Dans le chapitre 10, nous étudions la gestion de la référence dans le discours qui implique la capacité des deux interlocuteurs à s'inscrire dans un espace discursif commun où la production de chacun change en fonction du dit et du non-dit dans le discours précédent et du contexte au moment de la verbalisation. En d'autres termes, nous allons observer les types de chaînes de référence co-construites entre la mère et le jeune enfant. S'inscrivent-ils plutôt dans des chaînes longues dans lesquelles le référent est partagé entre les deux et repris sur plusieurs tours de parole ? Ou bien est-ce que les chaînes sont de type courte dans lesquelles le référent est abandonné peu après son introduction ?

## ∞ CHAPITRE 7 ∞

# L'émergence des expressions référentielles

L'objectif de ce chapitre est d'examiner l'émergence des unités linguistiques et de déterminer comment une catégorie se met en place, entre deux et trois ans environ. Nous allons présenter un état des lieux des formes susceptibles de référer à une entité ou à une action dans la situation de communication telles qu'elles apparaissent dans le discours du jeune enfant. Pour faire un état des lieux des expressions référentielles<sup>9</sup>, nous classons les unités linguistiques produites par le jeune enfant dans des catégories nominales et des catégories pronominales. Présupposer l'existence d'une catégorie nominale dans les productions langagières du jeune enfant est un débat récurrent de la littérature. Très souvent, les premières formes pré-syntaxiques produites par le jeune enfant coïncident avec l'emploi de formes parfois proches de la forme adulte comme c'est le cas dans l'Exemple 71 :

---

<sup>9</sup> Par souci de clarté, nous utilisons ici le terme « *expression référentielle* » pour renvoyer à toutes les unités linguistiques (pronoms et syntagmes nominaux) produites par le jeune enfant, et ce malgré le fait que, comme nous l'avons signalé au chapitre 3, l'usage des syntagmes nominaux n'est pas toujours référentiel. Ils peuvent avoir une fonction dénominate ou prédicative. Une description détaillée des différentes fonctions des syntagmes nominaux sera élaborée dans le chapitre 9 où nous ne nous intéresserons qu'aux unités à valeur référentielle.

**Exemple 71**

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « Magnetic's – crazy animaux ».*

MER 120 : (...)et maintenant on fait quoi ?

CLE 96 : **əvaç.** <il pose la tête de la vache sur le corps du chat>  
« f vache. »

MER 121 : vas-y on fait la vache. alors on a les mains du ... de la vache mais il nous manque la tête et les pieds.

<elle éloigne les pièces du chat>

<2 s.> *Clément regarde les pièces du puzzle.*

MER 122 : elle est où la tête ? <elle regarde Clément>

<4 s.> *Clément regarde les pièces du puzzle.*

CLE 97 : ?ð la. **tət tət.**  
« f là. tête tête. »

<il regarde sa mère et lui donne la pièce des pieds de la vache>

MER 123 : c'est les pieds. mais bon ! c'est les pieds de la vache quand même.

<elle prend la pièce de la main de Clément>

CLE 98 : **latət.**  
« la tête. »

MER 124 : elle est où la tête ? + la tête de la vache.

Dans cet exemple, Clément emploie en CLE 97 un élément lexical seul [tət] sans aucun indice morphologique, en même temps il produit en CLE 96 un autre élément lexical [vaç] précédé d'une voyelle [ə], puis en CLE 98, il reprend le mot [tət] et le précède d'un article défini « la ». La coexistence de ces trois cas de figure pose le problème de définir à partir de quand on peut considérer qu'une catégorie est acquise chez le jeune enfant. En effet, avant son entrée dans la syntaxe, des unités linguistiques pré-syntaxiques coïncident avec d'autres unités syntaxiques proches de la forme adulte dans les productions langagières du jeune enfant et ce jusqu'au moment de la mise en place de la syntaxe marquée par l'emploi canonique des outils grammaticaux tels que les pronoms et les déterminants.

Dans ce chapitre, nous allons tout d'abord décompter les classes des différentes expressions référentielles (noms communs, noms propres, pronoms clitiques, pronoms démonstratifs, etc.) employées dans le discours de Clément, de Clémence et de Mathilde pour désigner une entité ou une action. Ensuite, nous allons examiner leur ordre chronologique d'émergence ainsi que leur part dans le lexique du jeune enfant en fonction des différentes situations de communication chez chacun des trois enfants selon leur âge et en relation avec leur niveau de MLU. Une attention particulière sera apportée au rôle de l'input parental dans le processus d'acquisition des expressions référentielles chez le jeune enfant.

## 1. Les expressions référentielles

Notre objectif dans cette section est de décompter les différents types de noms et de pronoms produits par les jeunes enfants entre les âges d'un an et dix mois et de trois ans. Ainsi, nous sommes partie de la définition des catégories nominales chez l'adulte pour étudier les mêmes catégories chez le jeune enfant. Dans la catégorie des « *noms* », nous classons les noms ou les proto-noms produits par les jeunes enfants et nous divisons la catégorie des « *pronoms* » en trois sous-classes : les pronoms de la troisième personne, les pronoms démonstratifs et tous les autres pronoms regroupés dans une seule sous-classe. Dans cette section, l'analyse vise à examiner l'évolution diachronique des pronoms chez le jeune enfant par rapport à l'évolution des noms dans le langage spontané des trois enfants entre l'âge d'un an et dix mois et l'âge de trois ans.

### Les noms

Comme nous l'avons déjà mentionné, les premiers termes produits par le jeune enfant sont des unités difficiles à catégoriser en tant que noms ou verbes. Pour les noms, Bassano (1998) adopte deux critères complémentaires pour les identifier dans le langage du jeune enfant. Le premier est un critère sémantique selon lequel « *on considère que les noms sont les éléments du langage qui servent à désigner des entités – personnes, animaux, objets – parmi lesquelles les objets concrets seraient les entités prototypiques.* » (Bassano, 1998 : 28), et le deuxième est un critère formel selon lequel « *la marque formelle caractéristique de la classe du nom – dans le code oral du français – est que ceux-ci doivent être le plus souvent précédés d'un déterminant.* » (Bassano, 1998 : 29). Dans la plupart des cas, ces deux critères, sémantique et formel, suffisent pour identifier un nom. Toutefois et malgré leur faible présence, la difficulté se pose avec les noms qui dénotent une action tels que « *câlin* », « *accident* », « *panique* », « *dodo* », etc. Ce sont des noms d'actions et d'événements dans la langue adulte que l'on peut trouver dans le langage du jeune enfant. La difficulté avec un mot comme « *dodo* » est qu'on ne peut pas dire, sans contexte, s'il est de l'ordre du nominal ou du verbal comme c'est le cas dans l'Exemple 72 :

**Exemple 72 : une entité ou un procès ?**Mathilde (2;01.23) [MLU : 1,92]*Mathilde donne le berceau de la poupée à l'observatrice.*

OBS 4 : c'est pour ta poupée ?

MAT 16 : wi mōbebe **adodo** laba.

« oui mon bébé f dodo là-bas »

Dans cet exemple, deux interprétations sont possibles de l'énoncé MAT 16 : soit Mathilde a voulu référer au berceau qu'elle manipule entre ses mains et dans ce cas l'interprétation la plus plausible de son énoncé serait « oui mon bébé 'son' **lit** là-bas », soit elle a voulu référer à un processus et expliquer que d'habitude sa poupée dort dans ce berceau et dans ce cas l'interprétation la plus plausible serait plutôt « oui mon bébé 'il' **dort** là-bas ». Ce n'est qu'avec l'apparition des marqueurs grammaticaux, ici dans cet exemple d'un déterminant nominal « son » ou d'un pronom personnel comme « il », que ce type d'ambiguïté diminue progressivement dans les énoncés des jeunes enfants. Dans ces cas incertains, nous nous appuyons sur le contexte et l'interprétation de l'adulte dans notre codage. Ainsi et malgré les difficultés que posent les mots comme « dodo », d'une part, et l'absence des marqueurs grammaticaux dans la période des énoncés à un et à deux termes, d'autre part, les unités linguistiques coïncidant avec les formes cibles seront considérées comme des noms dans les productions des enfants étudiés. Au cours du développement langagier du jeune enfant, la composition de la classe des noms se transforme avec l'âge. Dans les premiers usages, les enfants tendent à produire des proto-noms, c'est-à-dire des unités utilisées seules sans aucun élément grammatical comme [dodo], [bobo], [zazo]. Dans certains cas, ces proto-noms sont des idiosyncrasiques employés dans des contextes familiers. Ainsi, chaque enfant possède un répertoire de proto-noms qui lui est propre, constitué d'un certain nombre de mots qu'il ne partage pas forcément avec les autres enfants. Par exemple, Clément utilise le mot [gogon] pour renvoyer aux fleurs, un proto-nom qui n'est pas employé par les autres enfants, voir l'Exemple 73.

**Exemple 73 : un proto-nom.**Clément (2;01.24) [MLU : 1,13]*Clément pointe les fleurs sur la fenêtre de la maison HappyLand.*CLE 74: **gogon !**

« gogon = ? fleur »

MER 158 : oui il y a des fleurs à toutes les fenêtres, regarde là aussi.

Ce n'est qu'à partir du moment où la grammaire s'installe et que les mots de l'enfant ressemblent de plus en plus à ceux de l'adulte, qu'on peut parler de nom :



**Exemple 74 : un nom.**Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]*Mathilde et sa mère jouent au jeu symbolique « ma petite ferme ». La mère aligne les animaux de la ferme derrière les barrières.*

MER 42: elles ont peur de qui Mathilde ?

MAT 44 : **lolu.**

« le loup »

**Les noms propres**

Les noms propres sont des expressions référentielles vides de sens. Leur spécificité tient à ce qu'ils possèdent « *un type de signification unique et spécial qui les distingue, en tant que classe, des noms communs.* » (Lyons, 1978 : 182). En d'autres termes, la relation qui lie un nom propre à l'individu qui le porte est différente de la relation qui lie un nom commun à ses référents. Les noms propres sont des désignateurs rigides qui renvoient au même référent dans tous les mondes possibles (Kripke, 1982). L'interprétation des noms propres est entièrement régie par le contexte et l'ensemble de connaissance partagée entre les interlocuteurs (Gary-Prieur, 1994). Le jeune enfant emploie les noms propres surtout pour désigner un membre de son entourage familial composé des frères et des sœurs, des grands-parents, des camarades de crèche etc., voir l'Exemple 75.

**Exemple 75 : un nom propre désignant un camarade de crèche.**Mathilde (2;05.01) [MLU : 2,30]*Mathilde raconte sa journée à la crèche à sa mère.*

MER 24 : à la crèche hier, oui. avec qui comme copine ?

MAT 14 : aizatu. <elle regarde sa mère>  
« aïssatou. »

MER 25 : avec Aïssatou oui, vous avez fait les folles avec une poussette et puis tomber (...)

Il utilise aussi les noms propres pour désigner ses poupées et ses peluches, comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 76 : un nom propre désignant une poupée.**Mathilde (2;01.23) [MLU : 1,92]*Mathilde et sa mère jouent dans la chambre de Mathilde. La mère regarde Mathilde et pointe le lit de sa poupée « Oscar ».*

MER 65 : ça c'est le lit de qui ça ? &lt;elle pointe le lit d'Oscar&gt;

MAT 24 : **oka.**

« Oscar »

MER 66 : à Oscar ! mais pourquoi il n'est pas dedans? Il a fini de faire dodo ?

Le nom propre peut aussi désigner les protagonistes des livres d'images tels que « *T'choupi* », « *Petit Ours Brun* » ou « *Nino* » :

**Exemple 77 : un nom propre désignant un protagoniste.**

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

*Clémence et sa mère regardent la page de couverture du livre de « T'choupi se perd au supermarché ».*

CLC 36 : **tupɪ** felamyzik. <elle pointe T'choupi jouant de la musique>  
« T'choupi fait la musique »

MER 32 : ah oui ! et là qu'est-ce qu'il fait ?  
< elle pointe T'choupi faisant un bonhomme de neige>

**Les noms communs**

Les noms communs sont des noms qui désignent des êtres, des objets ou des procès présents ou absents dans la situation de communication.

Le jeune enfant utilise un nom commun pour renvoyer à un être humain tel que « *bébé* » dans l'Exemple 78, ou à un être non humain tel que « *mouton* » dans l'Exemple 79.

**Exemple 78 : nom commun désignant un être humain.**

Clément (1;11.08) [MLU : 1,23]

*La mère demande à Clément de refaire le tour de 10 cubes. Clément regarde l'observatrice et pointe une chaise pour enfant placée sur le canapé à côté de lui.*

MER 193 : maman, elle n'a pas vu ce que c'était.

CLE 149 : **bebe !** <il pointe la chaise>  
« bébé »

**Exemple 79 : un nom commun désignant un être non humain.**

Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]

*Mathilde, sa mère et son père jouent à « la petite ferme ».*

PER 7 : eh Mathilde et ça c'est quoi ?

MAT 21 : **ẽmutõ.**  
« un mouton »

D'autre part, les noms communs désignent aussi les parties du corps comme « *la tête* » dans l'Exemple 80, les vêtements tels que « *les pantalons* », les aliments tels que « *les carottes* » dans l'Exemple 81, un lieu ou un endroit tel que « *la bibliothèque* » dans l'Exemple 82, ou les objets tels que « *la glace* » dans l'Exemple 83.



MER 45 : <rire> il fait dodo après le bain ! parce qu'elle a vu qu'il était couché. <elle s'adresse à l'observatrice>

**Exemple 85 : un nom commun dénotant un procès.**

Mathilde (2;7.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ». Arthur a donné un coup de pied dans le miroir.*

MER 51 : qu'est-ce qu'il a fait ?

MAT 26 : ijafe **ynbetiz**.  
« il a fait une bêtise »

Par ailleurs, des termes tels que « maman » ou « papa » présentent des caractéristiques du nom propre et peuvent aussi bien désigner une personne unique, Exemple 86, que renvoyer à une classe entière, Exemple 87 :

**Exemple 86 : un quasi-nom propre.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa mère commencent la lecture du livre d'images « 7 histoires de Petit Ours Brun ».*

MER 3 : tu veux le lire avec maman ou toute seule ?

CLC 2 : **mamã !**  
*Maman ! »*

MER 4 : maman ! alors attend + assied toi chérie, tiens mon cœur.  
< elle donne une petite chaise à Clémence >

**Exemple 87 : un nom commun.**

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire de « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 10 : c'est papi ça ?

CLC 11 : esa sese **lamamã** ; <elle pointe une dame à la caisse>  
« et ça c'est c'est la maman »

MER 11 : c'est la maman ?

En français, les noms sont habituellement précédés d'un déterminant défini ou indéfini. Étant une unité grammaticale, le déterminant *actualise* le nom et fournit une indication sur la nature du référent (cf. chapitre III).

En outre, un nom propre ou commun peut être localisé à droite ou à gauche du verbe dans une construction appelée une construction disloquée. Du point de vue formel, la dislocation est un procédé où une forme lexicale se détache au début ou à la fin d'un énoncé qui contient un élément de reprise (un pronom clitique) avec lequel cette forme coréfére, (De Cat, 2002). Lorsque la forme lexicale se détache à droite de l'énoncé, on parle d'une dislocation à droite, Exemple 88, et quand elle se détache à gauche de l'énoncé, on parle d'une dislocation à gauche, Exemple 89.

**Exemple 88 : dislocation à droite.**Mathilde (2;10.15) [MLU : 3,54]*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « D'où ça vient ? ».*MAT 28 : **ɛləu lavaʃ ?**

« elle est où la vache ? »

MER 34 : vas-y cherche !

**Exemple 89 : dislocation à gauche.**Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]*Clémence et sa mère lisent le livre d'images « Le bobo de Nino ».*

MER 14 : toi tu t'es pas fait mal mais Nino lui il s'est fait mal, regarde !

CLC 10 : awi, **nino** ife mal.

« ah oui, Nino i(l) fait mal. »

Nous constatons que dans ces exemples, le syntagme détaché est un *nom* comme c'est le cas dans la langue adulte, pourtant le syntagme détaché peut être un pronom tonique repris par un pronom clitique.

**Les pronoms**

La catégorie des pronoms comprend chez l'adulte les pronoms personnels, démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et relatifs. Étant donnée la problématique de notre recherche qui se limite à l'étude des expressions référentielles qui renvoient à des entités présentes ou absentes dans la situation, nous centrons notre étude sur les **pronoms personnels de la troisième personne** et les **pronoms démonstratifs**. Pour la clarté de l'exposé, nous regroupons tous les autres pronoms dans une seule catégorie « **autre** » étant donné leur emploi moins courant chez le jeune enfant que chez l'adulte.

**Les pronoms personnels**

Les pronoms personnels en français sont de deux classes : des pronoms clitiques et des pronoms toniques. Les pronoms clitiques peuvent remplir la fonction sujet ou objet. Ces pronoms sont inaccentués et ont une place fixe étroitement liée au verbe avec des fonctions grammaticales déterminées.

Personne	Genre	Nombre	Sujet	Objet direct	Objet indirect
1 <sup>ère</sup>	Ø	Sg	Je	me	me, moi
2 <sup>ème</sup>	Ø	Sg	Tu	te	te, toi
3 <sup>ème</sup>	Masc	Sg	Il	le	lui
3 <sup>ème</sup>	Fém	Sg	Elle	la	lui, elle
3 <sup>ème</sup> réfléchi	Ø	Sg	Ø	se	se, soi
1 <sup>ère</sup>	Ø	Plur	nous	nous	nous
2 <sup>ème</sup>	Ø	Plur	vous	nous	vous
3 <sup>ème</sup>	Masc	Plur	ils	les	leur, eux
3 <sup>ème</sup>	Fém	Plur	elles	les	leur, elles
3 <sup>ème</sup> réfléchi	Ø	Plur	Ø	se	se, soi

Tableau 10 : le paradigme des pronoms personnels emprunté de Le Normand (1995).

Pour établir le décompte des pronoms clitiques de la troisième personne sujet, nous avons pris en compte soit la forme adulte *il(s)* et *elle(s)* (Exemple 90), soit les formes réduites [i] et [e] devant une consonne puisqu'il s'agit d'un usage fréquent dans la langue adulte (Exemple 91).

#### Exemple 90 : pronom clitique sujet de la troisième personne.

Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ». Sur cette page, la maman d'Arthur tient la poignée de la porte.*

MER 85 : elle rentre dans la chambre et qu'est-ce qu'elle dit ?

MAT 56 : **idi** oʁəvwæʁ.

« *i(l)* dit au revoir. »

MER 86 : qu'est-ce qu'elle lui dit à Arthur ?

#### Exemple 91 : forme réduite du pronom clitique sujet de la troisième personne.

Clément (2;06.05) [MLU : 1,79]

*Clément et sa mère regardent l'histoire sans texte « Le voleur de poule ». Sur cette page, le lapin, l'ours et le coq sont à la poursuite du renard.*

CLE 32 : **ikuʁ** la. **iku**.

« *i(l)* court là. *i(l)* court. »

MER 40 : oui ils courent !

Les pronoms toniques (moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles) sont accentués et leur place dans la phrase n'est pas contrainte par le verbe comme dans l'Exemple 92.

#### Exemple 92 : pronom personnel tonique.

Mathilde (2;07.18) [MLU : 3,61]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu symbolique la maison HappyLand.*

MER 69 : eh mais tu vas les réveiller si tu allumes la télé ! ++ ils font tous dodo regarde comme ils sont sages.

MAT 34 : **lɥi** ʃva ʃva ʃva ləmet

<elle prend le papa>

« *lui on va on va + on va le met(tre).* »

Notons que la forme « *lui* » appartient à la fois aux classes des formes clitiques et des formes toniques. À cet âge, le jeune enfant n'a pas encore acquis la différence entre les deux paradigmes, c'est pourquoi nous allons présenter l'emploi de la forme « *lui* » séparément dans nos observations de la proportion des pronoms personnels dans les énoncés des jeunes enfants. Il faut ajouter que nous ne prenons pas en compte dans cette étude le pronom personnel neutre *il* produit avec un verbe impersonnel.

### Les pronoms démonstratifs

Les pronoms démonstratifs (*celui, celle(s), ceux, cela et ça*) sont des pronoms le plus souvent déictiques dont le référent peut être présent ou absent du focus attentionnel des deux interlocuteurs mais il doit être nécessairement accessible dans la situation d'énonciation. Les déterminations (-ci) et (-là) se joignent au pronom démonstratif pour localiser spatialement le référent dans le monde réel ou dans le discours. Les formes en (-ci) comme « *celui-ci* » renvoient à des référents proches dans la situation ou dans le discours et les formes en (-là) comme « *celui-là* » renvoient à des référents plus éloignés, voir l'Exemple 93.

#### Exemple 93 : pronom démonstratif.

Mathilde (2;10.15) [MLU : 3,54]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « D'où ça vient ». La mère accroche la pièce du raisin avec la bouteille de vin.*

MER 122 : eh ben on termine !

MAT 103 : no pas **u**ila !

« non pas c(el)ui-là ! »

Le pronom démonstratif « *ça* » semble être plus neutre que les autres pronoms démonstratifs, il peut renvoyer à une entité précise comme dans l'Exemple 94 ou à une activité comme dans l'Exemple 95.

#### Exemple 94 : pronom démonstratif (ça -> référent précis : une pièce du puzzle).

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde enlève trois pièces du puzzle aimants du frigidaire.*

MER 132 : allez on change de place, très bonne idée.

MAT 122 : ěleve **sa**.

« enlever *ça* »

**Exemple 95 : pronom démonstratif (ça -> l'activité).**Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère jouent au jeu de société « Qui mange quoi ? ». Clémence a du mal à attacher les deux cartes du puzzle.*

MER 50 : regarde ça c'est du foin + fais le avec le cheval pour voir, essaye !

CLC 26 : **savapa !**

« ça (ne) va pas ! »

Les pronoms démonstratifs « ça » et « ce » peuvent également être produits dans le cadre de constructions disloquées comme dans l'Exemple 96 :

**Exemple 96 : dislocation avec un pronom démonstratif.**Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]*La mère lit l'histoire sans texte « Le voleur de poule ».*MER 26 : la poule elle leur dit mais enfin vous voyez pas ! **le renard c'est**  
pas un voleur.

Ces constructions disloquées avec un pronom démonstratif restent peu fréquentes dans les productions langagières du jeune enfant.

**Le présentatif « c'est » ou le pronom démonstratif « ce » de « c'est » ?**

Nous avons décidé d'extraire « c'est » des autres pronoms démonstratifs, du fait qu'il s'agit d'une unité complexe à analyser. Dans la littérature, deux analyses sont possibles pour « c'est », la première considère « c'est » comme une séquence démonstrative composée d'un pronom démonstratif « ce » et d'une copule « être » et la deuxième considère « c'est » comme un présentatif avec un pronom « ce » neutre. De son côté, Charolles (2002) considère que le pronom démonstratif « ce » dans « c'est » renvoie à un référent présent dans la situation de la communication ; ainsi la structure « c'est XXX » est une structure dite existentielle dans laquelle le pronom démonstratif « ce » est référentiel du simple fait qu'il attire l'attention de l'interlocuteur sur un référent à identifier dans le contexte ; en d'autres termes, le locuteur fournit sur le référent visé des renseignements qui vont aider l'interlocuteur à identifier le référent comme dans l'Exemple 97 ou à le classer dans une catégorie comme dans l'Exemple 98. En revanche, Martinet (1979) considère « ce » comme un élément de référence *neutre* dans le genre avec une fonction présentative ; selon lui, « c'est » est un bloc figé où il est difficile d'attribuer un sens quelconque à « ce ».



**Exemple 97 :**Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]*Mathilde et sa mère discutent de la visite de la grand-mère Tin.*

MER 128 : oui Marie elle était là ! elle était là mardi soir

MAT 93 : etin maɾi.

« et Tin Marie/mar(d)i. »

MER 129 : et Tin aussi oui ;

MAT 94 : **se mamami.**

« c'est ma mamie. »

MER 130 : c'est ta mamie oui.

**Exemple 98 :**Clémence (2;11.14) [MLU : 3,44]*Clémence et sa mère jouent au jeu de construction « blocs de construction ». Clémence ajoute un bloc en bois à son château.*

MER 67 : qu'est-ce que c'est ?

CLC 48 : **se ɛʃato.**

« c'est un château. »

Ainsi, l'étude des composants et du fonctionnement de cette unité complexe qu'est le « *c'est* » nécessite une analyse spécifique que nous n'aurons pas l'occasion de développer dans cette thèse, étant donné que notre intérêt porte sur les déterminants du nom. Désormais et jusqu'à la fin de ce travail, nous utilisons l'expression « *le présentatif c'est* » pour renvoyer à cette structure et non pas le pronom « ce » de « *c'est* ».

**Les autres pronoms**

Dans cet ensemble de sous-classe, nous avons regroupé tous les autres pronoms tels les pronoms possessifs (mien, tien, sien, nôtre, etc.), les pronoms relatifs (qui, que, duquel, dont, etc.), les pronoms interrogatifs (qui, que, où, etc.), les pronoms indéfinis (l'autre, le même, etc.) et les pronoms quantitatifs (aucun, certains, quelques-unes, etc.).

**Exemple 99 : pronom interrogatif.**Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « magnetic's crazy animaux ».*MER 72 : tu trouves le corps et puis les pieds du crocodile, ils sont où ? +  
maman elle ne les voit pas.CLE 59 : **u ?**

« où ? »

MER 73 : ben je ne sais pas cherche !

**Exemple 100 : pronom indéfini.**Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]*Clémence et sa mère lisent l'histoire de « T'choupi se perd au supermarché ». Clémence pointe la dame de la caisse derrière la maman de T'choupi.*CLC 31 :            esa sema {maje}  
                      « et ça c'est ma {maje} »

MER 28 :           oui !

CLC 32 :           seko **lamem** !  
                      « c'est que la même ! »

L'analyse, dans la section suivante, va porter sur l'émergence et le développement de ces trois ensembles de pronoms (les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs et les autres pronoms) chez chacun des trois enfants. Cependant, un problème important se pose dans la distinction entre les pronoms personnels dans leur bonne et due forme dans la langue adulte et les syllabes produites en position préverbale appelées des *fillers*, (Peters et Menn, 1993) (Veneziano et Sinclair, 1997) et (Veneziano et Sinclair, 2000). Nous examinons la distribution de ces voyelles produites devant les verbes afin d'observer leur comportement indépendamment des autres formes pronominales dans la production spontanée du jeune enfant.

**Les fillers préverbaux**

Comme nous l'avons déjà précisé au chapitre IV, les fillers préverbaux sont des voyelles produites devant le verbe dont l'usage diffère d'un enfant à un autre. Certains enfants produisent assez fréquemment des fillers devant les verbes et d'autres en produisent parfois pas du tout. Nous considérons comme filler préverbal toute syllabe produite devant le verbe ne faisant pas partie du mot « cible » (Veneziano et Sinclair, 1997) comme dans l'Exemple 101 :

**Exemple 101 : un filler préverbal.**Clément (1;11.22) [MLU : 1,01]*Clément veut prendre le livre d'images « Dim, Dam et Doum » de la main de sa mère.*

MER 95 :           tu vas l'abimer, le livre.

CLE 41 :           ədon.  
                      « f donne. »

Toutefois, une exception est faite pour les voyelles [i] et [e] quand elles sont produites devant une consonne, l'Exemple 102, étant donné qu'elles peuvent être considérées comme des formes réduites des pronoms personnels dans la langue adulte orale.

**Exemple 102 : [i] forme réduite du pronom personnel il.**Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « magnetic's crazy animaux », il déplace la tête du chat sur le dos de sa chaise.*

MER 109 : tu veux faire le chat ? ben vas-y fait le chat.

CLE 86 : maç. agaɁ imaç.

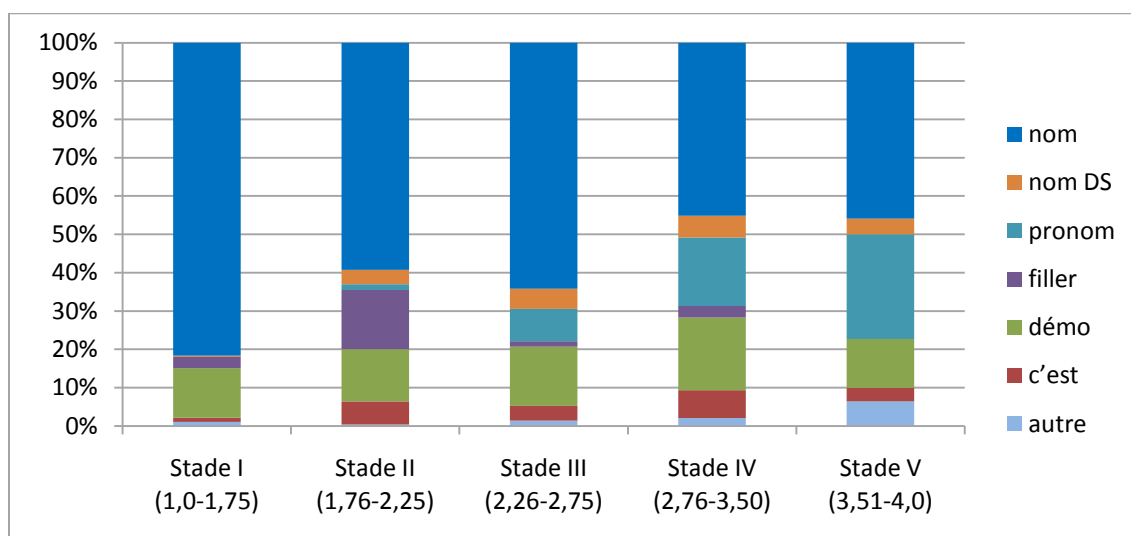
« mache. (re)gar(de) i(l) marche. »

## **2. Le développement des expressions référentielles chez les trois jeunes enfants étudiés**

Dans cette section, nous étudions l'émergence des expressions référentielles chez Clément, Clémence et Mathilde respectivement. Nous commençons tout d'abord par un aperçu général de la part des noms et des pronoms dans le langage des trois enfants puis nous abordons individuellement le développement de chacun des trois enfants en fonction de l'âge et en relation avec le MLU.

Dans les graphiques qui illustrent le développement langagier des jeunes enfants, deux lignes sont ajoutées. En haut du graphique, une ligne intitulée « *Total Mot* » rapporte le total des mots en chiffre absolu produits par l'enfant dans chaque séance et en bas une ligne intitulée « *Situation* » rappelle la distribution des situations d'observation (situation de jeu (J) ou situation de lecture d'un livre d'images (L)). En outre, la fréquence des noms et des pronoms chez l'adulte est rapportée dans un graphique supplémentaire, ceci pour étudier une corrélation entre terme de ressemblances ou de divergences avec les données du jeune enfant.

La Figure 3 illustre la distribution des expressions référentielles chez Clément, Clémence et Mathilde en relation avec le MLU. Dans cette figure, nous rapportons en pourcentage l'évolution des noms propres et communs (nom), des constructions disloquées (nom DS), des pronoms personnels de la troisième personne (pronom), des fillers préverbaux (filler), des pronoms démonstratifs (démon), du présentatif « c'est » (c'est) et les autres pronoms regroupés dans (autre).



**Figure 3 : la distribution des expressions référentielles chez les trois jeunes enfants en relation avec le MLU.**

Les données du stade I sont constituées essentiellement des productions langagières de Clément et d'une seule séance de Mathilde. Les données des autres stades sont partagées entre Clémence et Mathilde avec une seule séance de Clément au stade II. Conformément à ce qui a été montré dans la littérature (Clark, 1993), (Bates, Dale et Thal, 1995) et (Bassano, 2000), nous constatons que les deux premiers stades du MLU, caractérisés par des énoncés à un et à deux mots, sont dominés par des noms (stade I à 81,65% et stade II à 59,25%). La base initiale du lexique des jeunes enfants est majoritairement composée de noms. L'acquisition de la catégorie des pronoms est graduelle au cours des différents stades. Ainsi, nous remarquons que les pronoms démonstratifs sont acquis avant les pronoms personnels qui s'accroissent significativement aux stades IV et V. Nous constatons aussi l'apparition des fillers préverbaux au stade I, leur accroissement au stade II et leur disparition avant le stade V. Dans la période des énoncés à plusieurs termes, caractéristiques des stades IV et V, nous observons l'importante place que prennent les pronoms personnels de la troisième personne et la faible augmentation des constructions disloquées et du présentatif « *c'est* ».

Après cet aperçu général, nous entamons maintenant l'étude de l'émergence et du développement des noms et des pronoms chez chacun des trois jeunes enfants individuellement, puis dans la section suivante nous présentons une synthèse des tendances générales que nous avons pu relever dans le développement langagier des jeunes enfants.

## 2.1. Le développement des expressions référentielles chez Clément

Comme nous l'avons déjà montré dans le chapitre précédent, le MLU de Clément dans les treize séances d'enregistrement varie entre 1,01 et 1,79. Ce n'est qu'à la dernière séance à l'âge de 2;06.05 que le MLU de Clément arrive à 1,79, ce qui le fait entrer au stade II. Ainsi et afin de mieux examiner l'évolution langagière de Clément qui est essentiellement au stade I, nous avons divisé ce stade en deux sous-stades I(a) et I(b). La division est faite au MLU 1,30. Plus précisément, au stade I(a) les énoncés de Clément varient entre des MLU de 1,01 et de 1,29, le stade I(b) va de 1,30 à 1,75 et le stade II est composé d'une seule séance dont le MLU est de 1,79.

La Figure 4 illustre le développement de 356 expressions référentielles produites par Clément. Nous constatons que la proportion des noms diminue entre le stade Ib et le stade II tout en restant majoritaire. Les pronoms démonstratifs varient entre 10% et 20% aux stades I et II. Les fillers préverbaux sont à 3,80% au stade Ia et 4,35% au stade Ib puis ils augmentent à 19,30% au stade II. Le présentatif « *c'est* » n'est pas produit avant le Stade II. Le premier pronom personnel de la troisième personne est produit au stade Ib puis au stade II.

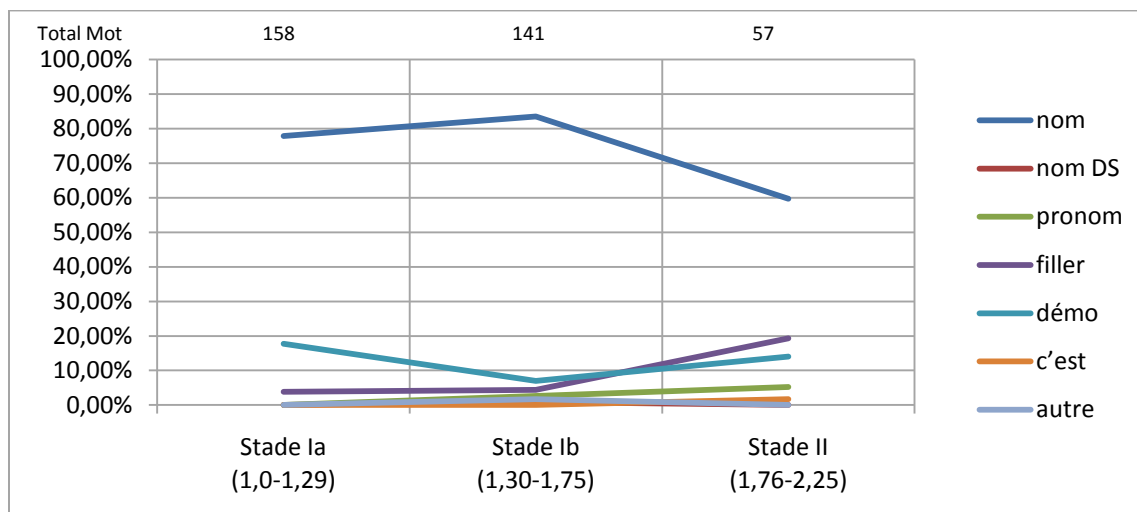


Figure 4 : distribution des expressions référentielles en relations avec le MLU chez Clément.

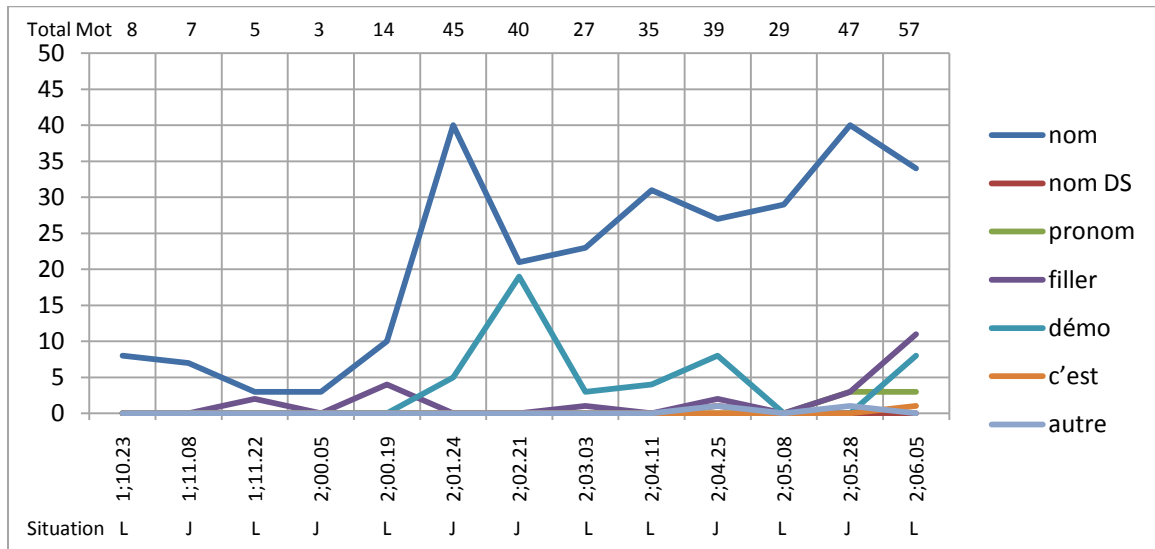


Figure 5 : développement des expressions référentielles en fonction de l'âge chez Clément.

L'examen de la Figure 5 montre clairement l'importance des noms, les pronoms démonstratifs semblent suivre l'évolution des noms. Entre les âges de 1;10.23 et 2;00.19, le total des expressions référentielles employées par Clément ne dépasse pas les 20 par séance et elles sont constituées essentiellement de noms ou de proto-noms comme dans l'Exemple 103 :

#### Exemple 103 : un proto-nom.

Clément (1;11.22) [MLU : 1,01]

Clément pointe les personnages du livre d'images « Dim, Dam, Doum » qui sont des vers de terre hauts en couleur.

CLE 20 : aʔo. <il pointe le livre>

« aʔo = ? téléubbies »

MER 39 : non, c'est pas les téléubbies !

À l'âge de 2;01.24, Clément produit son premier pronom démonstratif « ça » en reprise de l'énoncé de son frère Théo :

#### Exemple 104 : le premier démonstratif « ça ».

Clément (2;01.24) [MLU : 1,13]

Clément attrape une boîte de dominos qui se trouve sur un meuble. La mère demande à Clément et à son frère aîné Théo (THE) de la laisser.

MER 51 : non non, on jouera après.

THE 37 : tout à l'heure j'ai pris ça.

CLE 23 : ə sa !

« f ça »

En fait, Clément n'utilise que le pronom démonstratif neutre « ça » au cours des treize séances de son corpus. Nous constatons l'émergence du présentatif « c'est » à l'âge de 2;06.05. Les fillers préverbaux sont relevés dès l'âge de 1;11.22 :

**Exemple 105 : le premier filler « ə ».**

Clément (1;11.22) [MLU : 1,01]

*Clément et sa mère lisent le livre d'image « Dim, Dam, Doum ». La mère prend le livre de la main de Clément pour le lire.*

MER 95 : tu vas l'abimer le livre.

CLE 41 : ə don !

« f donne ! »

Les fillers préverbaux sont relevés aussi aux âges de 2;00.19 puis 2;03.03. Leur production augmente considérablement dans les deux dernières séances. Leurs formes sont variées chez Clément, il produit des [ɔ,a,ə] devant les verbes. Le premier pronom personnel à la troisième personne est produit en forme réduite [i] à l'âge de 2;05.28 :

**Exemple 106 : le premier pronom personnel.**

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « Magnetic's – crazy animaux ». Ils construisent le corps du crocodile.*

MER 5 : crocodile !

CLE 4 : i maç.

« i(l) marche »

En fait, la forme réduite [i] est la seule produite par Clément qui ne produit aucun pronom personnel de la troisième personne de la forme adulte « il ». Cette forme réduite [i] semble être un morphème neutre parce qu'il est produit assez fréquemment devant les verbes sans distinction de genre.

Nous n'avons relevé qu'une seule occurrence du présentatif « c'est » à l'âge de 2;06.05. Comme le montre l'exemple suivant, cet unique emploi du présentatif n'est pas accompagné par un nom, le référent *maison* est implicite dans l'énoncé CLE 43 :

**Exemple 107 : le premier présentatif « c'est ».**

Clément (2;06.05) [MLU : 1,79]

*Clément et sa mère regardent le livre sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 58 : donc là, hop ! le renard ++ il est arrivé. regarde il a laissé la barque et là hop ! il est, il doit être là ! donc il y a l'ours + ben non c'est pas l'ours ! ils sont deux fois ?

CLE 43 : se ijela §æga§. <il pointe la maison sur le dessin>

« c'est il y est là §regarde§. »

- OBS 1 :           §ils sont à la § poursuite du renard #.  
 MER 59 :       # ah oui d'accord ! c'est deux images où il y a deux fois. hop !  
                   regarde ils ont fini. regarde l'ours. et là ils sont fatigués hein !

La catégorie « *autre* » n'est constituée que de deux éléments : un quantifieur « *tout* » produit à l'âge de 2;04.29 et un pronom interrogatif « *où* » produit à l'âge de 2;05.28. Nous n'avons relevé aucune construction en dislocation au cours des quinze séances d'enregistrement.

**Exemple 108 : le premier pronom interrogatif « où ».**

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « Magnetic's – crazy animaux ». Ils construisent le corps du crocodile.*

- MER 72 :       regarde là ! il y a la tête du crocodile le corps avec les pieds. tu  
                   trouves le corps et puis les pieds du crocodile, ils sont où ? +  
 maman       elle ne les voit pas.  
 CLE 59 :       u ?  
                   « où ? »  
 MER 73 :       ben je ne sais pas cherche !

En somme, nous récapitulons le développement des noms et des pronoms chez Clément en trois stades :

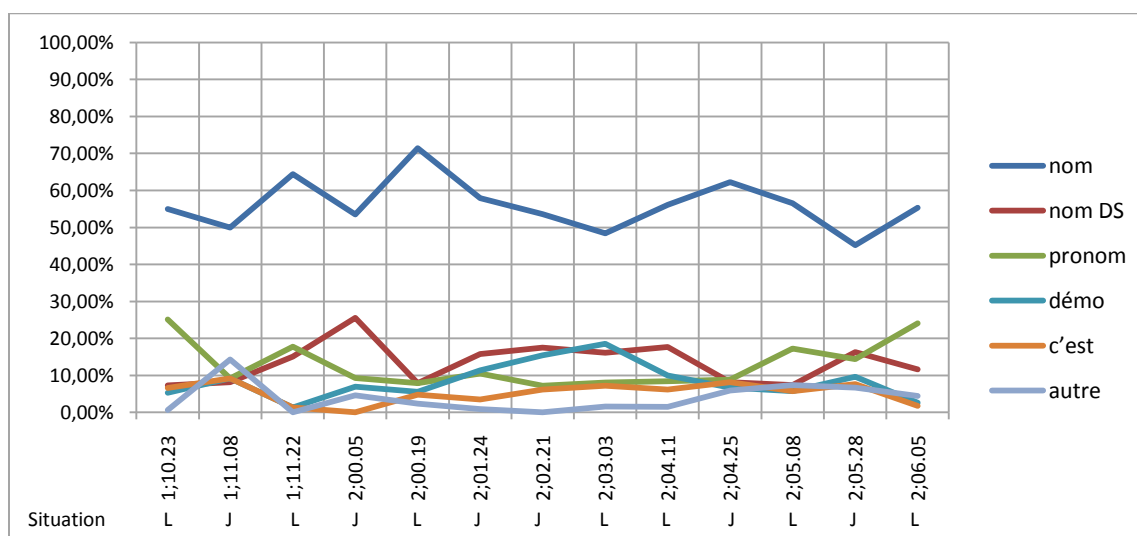
**Stade A** : de 1;10.23 à 2;00.19 : les énoncés sont dominés par des noms ;

**Stade B** : de 2;01.24 à 2;04.11 : Clément produit des noms et des pronoms démonstratifs ;

**Stade C** : de 2;04.25 à 2;06.05 : Clément produit ses premiers fillers préverbaux ainsi que des formes réduites du pronom personnel de la troisième personne ; le présentatif « *c'est* » est relevé à la dernière séance ; Clément produit un seul pronom interrogatif « *où* » pendant cette période.

Ces résultats montrent que le processus de l'acquisition des pronoms en est encore à ses débuts chez cet enfant. Le pronom démonstratif « *ça* » apparaît dans une situation de jeu à l'âge de 2;01.24. Les autres occurrences sont relevées surtout dans des situations de jeu à l'âge de 02;02.21 et de 2;04.25. Par conséquent, nous pouvons penser que la situation de communication joue un rôle dans l'emploi des noms et des pronoms démonstratifs chez Clément. Toutefois, dans les trois dernières séances, ce sont les fillers préverbaux, les pronoms personnels et les autres types de pronoms qui émergent et évoluent progressivement avec l'âge alors que corrélativement la proportion des noms diminue.





**Figure 6 : distribution des expressions référentielles chez la mère de Clément.**

Du côté de la mère de Clément, la Figure 6 illustre que chez la mère aussi les noms sont dominants. Toutefois, la répartition des pronoms ne change pas manifestement au cours des séances. Nous constatons aussi que, d'un point de vue général, la distribution des expressions référentielles produites par la mère reste constante et ne semble pas suivre le développement langagier de son fils. Par ailleurs, malgré le nombre important de constructions disloquées avec des pronoms personnels produites par la mère, Clément ne produit aucune construction disloquée et ses pronoms personnels apparaissent tard.

## 2.2. Le développement des expressions référentielles chez Clémence

Au cours des quatorze séances d'enregistrement, Clémence produit 841 expressions référentielles. Les stades II et V dans les données de Clémence ne relèvent que d'une seule séance à chaque fois. En examinant la Figure 7 qui illustre le développement langagier de Clémence en relation avec le MLU, nous constatons que la proportion des noms reste aux alentours de 50% aux stades II, III et IV et baisse jusqu'à 32,20% au stade V. Les pronoms personnels s'accroissent aux stades IV et V pour arriver à 18,64% au stade V. Les fillers préverbaux sont le plus fréquemment produits au stade II à 10,86% puis ils diminuent progressivement jusqu'à arriver à 4,90% au stade IV pour disparaître au stade V. Le présentatif « *c'est* » est produit à 11,32% au stade II ; viennent ensuite les autres formes du démonstratif, et en particulier le pronom « *ça* », qui sont produits aux stades III, IV et V. L'importante augmentation du présentatif « *c'est* » avec les pronoms démonstratifs au stade V est due au fait qu'il s'agit d'une seule séance de jeu.

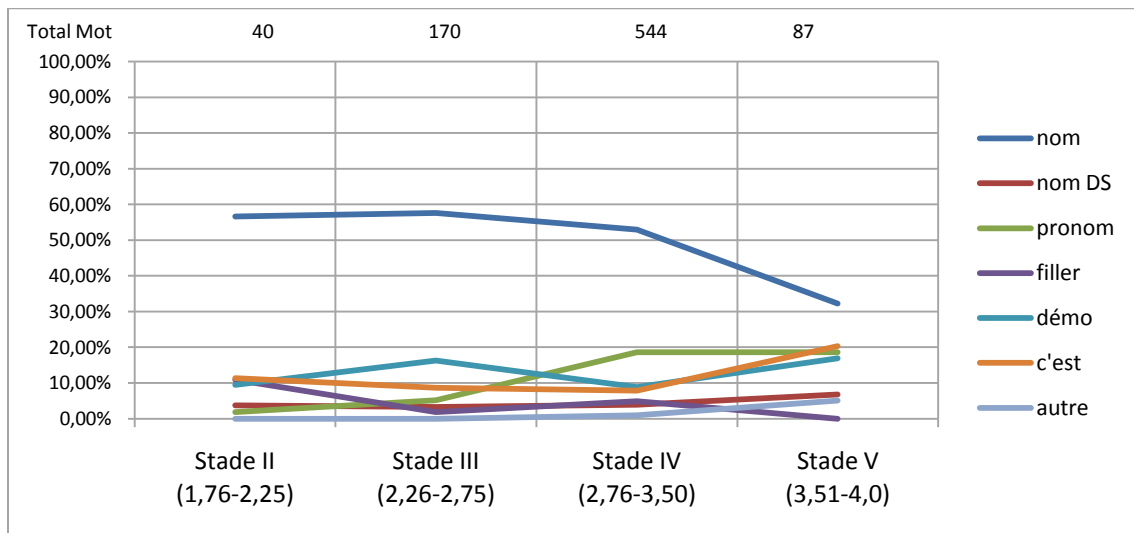


Figure 7 : distribution des expressions référentielles en relation avec le MLU chez Clémence.

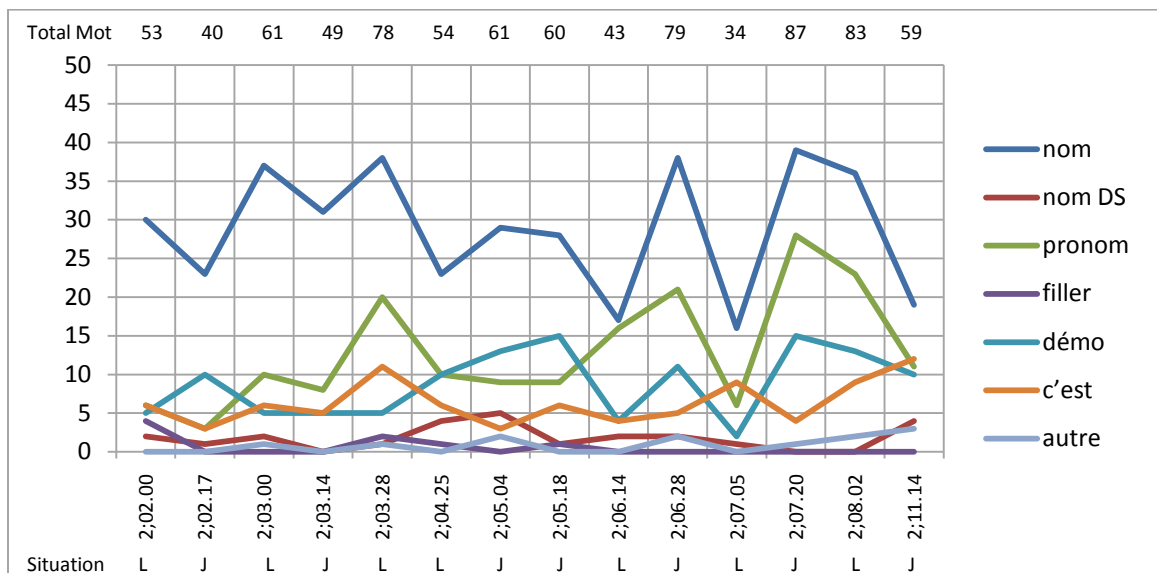


Figure 8 : distribution des expressions référentielles en fonction de l'âge chez Clémence.

L'examen de la Figure 8 montre que dès la première séance d'enregistrement, presque tous les marqueurs référentiels sont présents. Les noms restent toujours majoritaires dans toutes les séances, voir l'Exemple 109 :

#### Exemple 109 : un nom.

Clémence (2:02.17) [MLU : 2,92]

Clémence et sa mère jouent à « Qui mange quoi ? ».

MER 3 : oh regarde il y en a que tu connais hein !

< elle montre la carte de la banane à CLC >

CLC 2 : **abanan**

« f banane »

Dans la première séance à l'âge de 2;02.00, Clémence produit un seul pronom clitique au féminin :

**Exemple 110 : première occurrence de pronom clitique avec un usage non conforme.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence regarde en direction de son lit pour vérifier si son doudou est là.*

MER 77 : mais Clémence elle a des doudous ?

CLC 60 : **elela.**

*« elle est là. »*

MER 78 : il est là ? tu le vois !

Notons que Clémence a un usage non conforme du pronom personnel « *elle* » avec lequel elle renvoie à sa peluche alors que c'est le pronom personnel « *il* » qui est attendu. En fait, ce n'est qu'à la troisième séance, à l'âge de 2;03.00 que nous constatons l'usage des premiers pronoms clitiques sujets au masculin « *il* », voir l'Exemple 111. Du côté des pronoms clitiques objets, Clémence produit surtout des « *le* », « *la* » et « *lui* », voir l'Exemple 112.

**Exemple 111 : pronom personnel sujet.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire « Le bobo de Nino » qui tombe en faisant du vélo.*

MER 43 : il joue au ballon ! <rire> et là qu'est-ce qu'il fait ?

*<elle pointe le vélo>*

CLC 32 : **ife develo**

*« il fait des velo »*

**Exemple 112 : pronom personnel objet « le ».**

Clémence (2;11.14) [MLU : 3,44]

*Clémence et son frère Geoffroy (GEO) construisent chacun un château en blocs de bois.*

CLC 10 : **§ilepakaçes§ ɛɣad ʒltjẽ** *<elle pointe ses blocs>*

*« § il est pas cassé § regarde je le tiens. »*

GEO 5 : **§celui là il est solide§**

MER 16 : <rire> oh là là !

Les pronoms démonstratifs sont relevés dès la première séance à l'âge de 2;02.00 et ils évoluent avec l'âge. Au cours des séances, il s'agit surtout du pronom démonstratif « *ça* » qui est le plus utilisé chez Clémence comme dans l'Exemple 113 par rapport aux autres formes et au présentatif « *c'est* », voir l'Exemple 114.

**Exemple 113 : pronom démonstratif « ça ».**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence lit l'histoire du Petit Ours Brun avec sa mère.*

CLC 54 : **sa fedodo.**

*« ça fait dodo. »*

MER 72 : c'est l'heure de faire dodo !

**Exemple 114 : le présentatif « c'est ».**

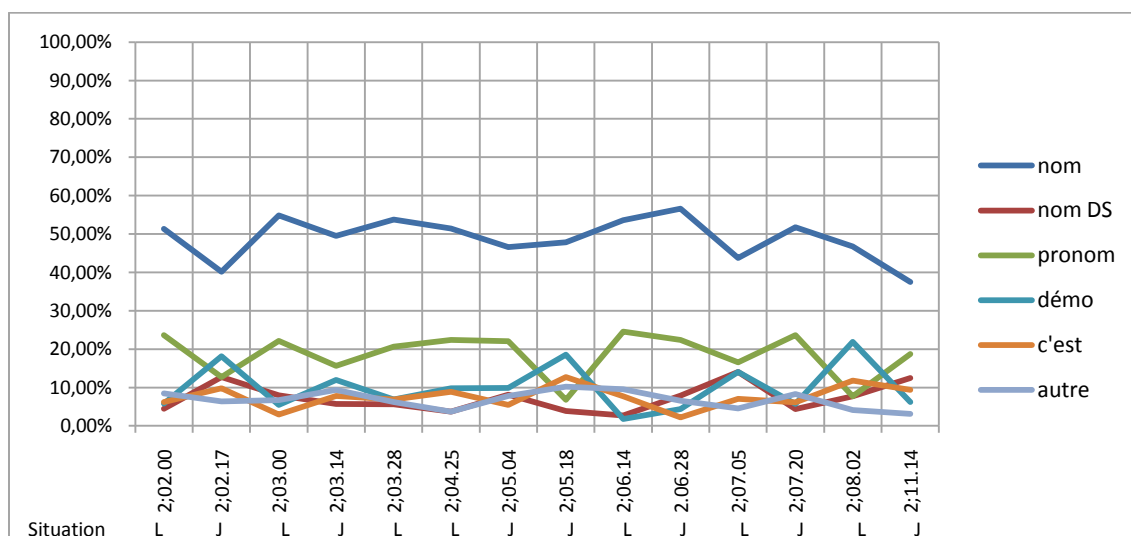
Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]

*Clémence et sa mère lisent une histoire sans parole « Le voleur de poule ».*

MER 33 : elle crie ! alors regarde, ils courent tous derrière le loup pour rattraper la poule + et qui c'est qui court le plus vite ?

CLC 25 : o:: se lèlu !  
« oh ! c'est le loup ! »

Les données de la Figure 8 montrent que les noms occupent entre 50% et 60% des productions langagières de Clémence. Cette proportion des noms baisse au-dessous de 50% dans les séances de lecture d'un livre d'images à l'âge de 2;03.28, 2;04.25, 2;06.14 et 2;08.14 à l'inverse des pronoms personnels qui gagnent en fréquence dans ces même séances. Avant l'âge de 2;03.00, les pronoms démonstratifs sont les expressions référentielles les plus utilisées après les noms. À partir de 2;03.14 ce sont les pronoms personnels qui sont employés plus fréquemment que les pronoms démonstratifs. Ces pronoms personnels présentent une distribution complémentaire avec les noms en fonction des situations de communication. Ainsi, nous remarquons à la Figure 8 que le nombre des pronoms personnels est plus important dans les séances de lecture des livres, dans lesquelles la proportion des noms diminue légèrement. Et inversement, dans les séances de jeu ce sont les pronoms démonstratifs qui gagnent en proportion mais en restant toujours en dessous des pronoms personnels et des noms.



**Figure 9 : distribution des expressions référentielle chez la mère de Clémence.**

Examinons maintenant la Figure 9 qui illustre la distribution des expressions référentielles chez la mère de Clémence. Nous constatons que les noms sont toujours majoritaires, suivis des pronoms personnels. Les autres formes pronominales ont une distribution aux alentours de 20% au cours des séances.

Ces résultats montrent que l'emploi des noms et des pronoms semble être influencé par la situation de communication chez Clémence. Ainsi dans les situations de lecture, ce sont les pronoms personnels qui sont les plus fréquents après les noms et dans les situations de jeu c'est la proportion des pronoms démonstratifs qui augmente. Par ailleurs, le développement des constructions disloquées ne dépasse pas les 10% chez Clémence, ce qui ressemble à la distribution de ces constructions chez sa mère.

### 2.3. Le développement des expressions référentielles chez Mathilde

Dans les quinze séances d'enregistrement, Mathilde emploie 1119 expressions référentielles. La Figure 10 illustre la distribution des noms et des pronoms dans le développement langagier de Mathilde en relation avec les cinq stades du MLU. Nous rappelons que le stade I n'est composé que d'une seule séance à l'âge de 2;01.09 durant laquelle Mathilde était fatiguée. Cette figure montre que l'emploi des noms reste majoritaire, suivi par les démonstratifs. Les fillers préverbaux diminuent entre le stade II et le stade III pour disparaître après. Les pronoms personnels augmentent régulièrement entre le stade I et le stade III puis ils deviennent plus fréquents au stade V.

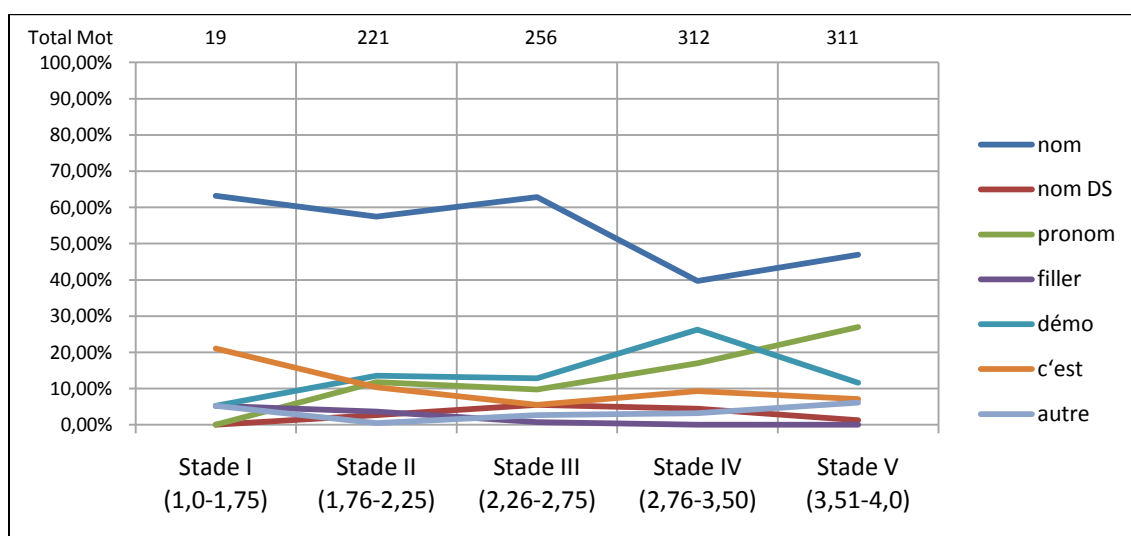


Figure 10: distribution des expressions référentielles en relation avec le MLU chez Mathilde.

L'examen de la Figure 11 illustre l'évolution chronologique des noms et des pronoms chez Mathilde. Nous constatons tout d'abord que les noms, qui sont la forme la plus attendue, restent majoritaires tout au long des séances :

#### Exemple 115 : un nom.

Mathilde (2;00.26) [MLU : 1,90]

*Mathilde donne son doudou à sa mère pour le garder.*

MAT 23 : emɔdudu.

« eh mon doudou. »

MER 49 : je garde ton doudou ?

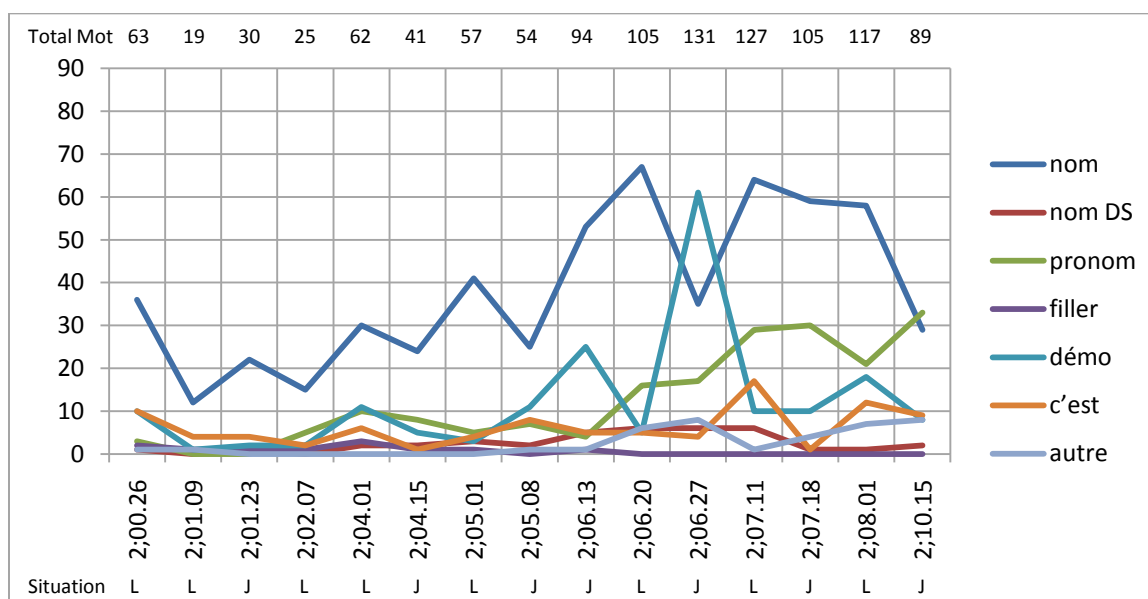


Figure 11 : distribution des expressions référentielles en fonction de l'âge chez Mathilde.

Les fillers préverbaux sont produits dès la première séance à l'âge de 2;00.26 et leur nombre atteint son maximum à l'âge de 2;04.01 au moment où apparaît le premier pronom personnel. Ensuite ils diminuent jusqu'à disparaître à l'âge de 2;06.13 :

#### Exemple 116 : le dernier filler préverbal.

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde et sa mère jouent au puzzle des animaux magnétiques.*

MER 19 : elle est où la tête de la grenouille ?

MAT 21 : fɔle la !

« f(e)lle est là ! »

Les pronoms personnels sont présents en faibles occurrences à la première séance à l'âge de 2;00.26.

D'une part, le premier pronom clitique sujet apparaît en reprise à l'âge de 2;04.01 avec la forme au masculin singulier « *il* », voir l'Exemple 117. La première forme au féminin « *elle* » est produite à l'âge de 2;04.15, voir l'Exemple 118.

**Exemple 117 : le premier pronom personnel masculin « *il* ».**

Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]

*Mathilde explique à sa mère que son grand-père (Padi) ne peut pas répondre au téléphone parce qu'il n'est pas là.*

MER 185 : et il est où ?

MAT 135 : ə:: **ile** ʃeʃe mamidan  
« euh ... il est chercher mami Dan »

MER 186 : il est parti chercher mami Dan, Padi ?

**Exemple 118 : le premier pronom personnel féminin « *elle* ».**

Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]

*Mathilde joue avec les animaux de la petite ferme avec son père et sa mère.*

MER 11 : elle est où la girafe ?

MAT 10 : **elela** <elle montre la girafe à sa mère>  
« elle est là. »

Notons que les deux premiers emplois de pronom personnel chez Mathilde sont en reprise de l'énoncé de sa mère. On peut donc penser que les formes produites par l'adulte peuvent influencer peut être à la mise en place des unités linguistiques chez le jeune enfant. La forme du premier pronom clitique objet est le pronom clitique accusatif « *les* » qui est relevé à l'âge de 2;04.15 en reprise, voir l'Exemple 119. C'est à partir de 2;06.20 que les pronoms personnels augmentent fortement avec l'âge.

**Exemple 119 : le premier pronom accusatif « *les* »**

Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]

*L'observatrice cache deux animaux dans la ferme.*

OBS 5 : ceux là vont se cacher dans la ferme et d'autres vont les chercher

MAT 27 : **leʃeʃe**  
« les chercher »

D'autre part, les pronoms démonstratifs sont présents dès la première séance et ils évoluent tout au long du corpus. Entre l'âge de 2;00.26 et de 2;04.01, Mathilde ne produit que le pronom démonstratif « *ça* » :

**Exemple 120 : démonstratif « ça ».**Mathilde (2;00.26) [MLU : 1,90]*Mathilde prépare à manger pour sa mère, elle lui montre une casserole.*MAT 83 : **sa**

« ça »

MER 139 : voilà une casserole ++ tu la poses ?

La première forme du pronom « celui » est rapportée à l'âge de 2;04.01, Exemple 121, alors que la première forme de « celle » est relevée à l'âge de 2;06.13, Exemple 122.

**Exemple 121 : le premier « celui-ci/-là ».**Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]*Mathilde et sa mère .*

MER 109 : alors quel livre tu veux qu'on regarde ?

MAT 79 : **slila**

« celui-là »

**Exemple 122 : le premier « celle-ci/-là ».**Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]*Mathilde prend la pièce du ventre du loup et la pose sur le frigo.*MAT 57 : wi ðɜkɔmãs + pa **sela**.

« oui on recommence + pas celle-là. »

MER 55 : ça c'est quoi ?

Ainsi les pronoms démonstratifs « celui » et « celle » semblent être acquis chez Mathilde entre les âges de 2;04 et de 2;06, mais ces formes sont produites exclusivement avec la détermination (-là) (*celui-là* et *celle-là*). En outre, Mathilde produit plus de pronoms démonstratifs que de noms à l'âge de 2;06.27 au cours de la séance du jeu de construction « Puzzle 6 cubes garçon ». Cette particularité peut être expliquée par la nature du jeu, Mathilde étant plus concentrée sur la manipulation des cubes que sur la disposition des personnages imprimés sur ces cubes.

L'évolution des autres formes pronominales, des constructions en dislocation à droite (Exemple 123), des dislocations à gauche (Exemple 124) et du présentatif « c'est » reste légère mais ne dépasse pas le taux de 10% tout au long du corpus.

**Exemple 123: dislocation à droite.**Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]*Mathilde montre sa nouvelle cabane à l'observatrice mais elle n'arrive pas à trouver les deux volets ouverts du grand carton.*MAT 10 : **eleu lakaban ?**

« elle est où la cabane ? »

MER 11 : il faut la tourner, il faut le tourner le carton



**Exemple 124 : dislocation à gauche.**Mathilde (2;05.01) [MLU : 2,30]*Mathilde joue au loto et elle cherche la pièce du savon retournée.*MAT 58 :           **lɔsavɔ̃ ilela !**                           <elle pointe une carte>

« le savon il est là ! »

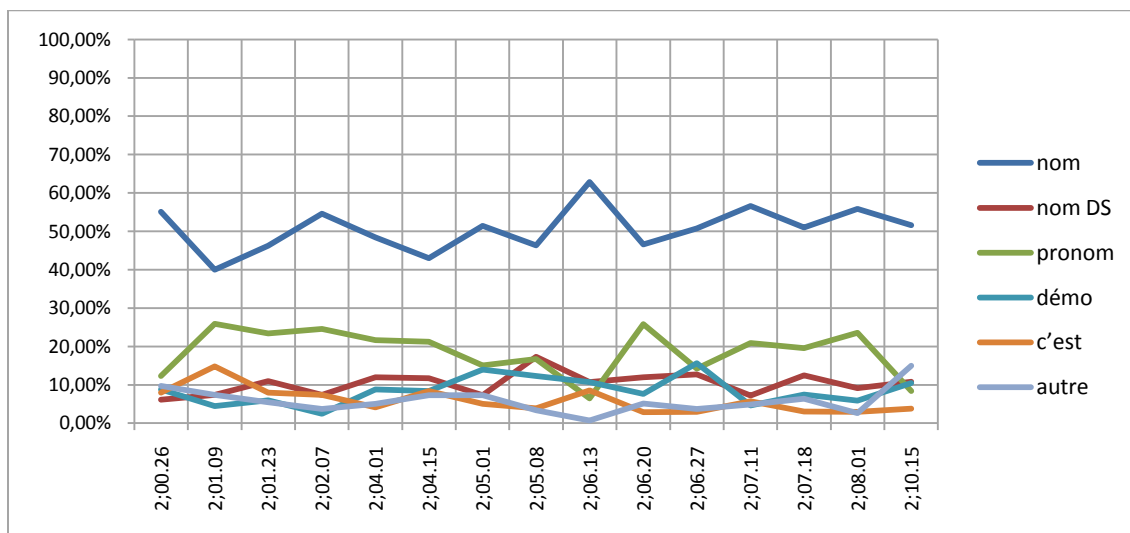
MER 98 :           vas-y retourne, retourne-le;

En somme, nous présentons l'évolution des noms et des pronoms dans le développement langagier général de Mathilde en deux stades.

**Stade A** : de 2;00.26 à 2;05.01 : le développement des différents types de pronoms est marqué par l'explosion des fillers préverbaux et l'usage assez fréquent des pronoms démonstratifs et du présentatif « c'est » ;

**Stade B** : de 2;05.08 et 2;10.15 : la proportion de l'usage des pronoms personnels augmente significativement et les pronoms démonstratifs caractérisent les séances de jeu.

Ces résultats montrent qu'à côté des noms qui sont toujours majoritaires, les pronoms démonstratifs arrivent en deuxième place dans les trois premières séances. Les pronoms personnels sont relevés vers l'âge de 2;04 et augmentent fortement avec l'âge. Les constructions disloquées sont toujours au-dessus de 10%. Entre les âges de 2;05.01 et 2;07.11, l'usage des pronoms personnels et des pronoms démonstratifs semble être conditionné par les situations de communication de telle façon que les pronoms démonstratifs augmentent fortement dans les situations de jeu (à 2;05.08, 2;06.13 et 2;06.27) à l'inverse des pronoms personnels qui sont plus fréquents dans les situations de lecture. Avant l'âge de 2;05, les pronoms personnels sont encore rares alors que les fillers préverbaux occupent la deuxième place après les noms dans les situations de lecture aux âges de 2;02.07 et de 2;04.01. À partir de l'âge de 2;07.11, les pronoms personnels viennent en deuxième place après les noms, indépendamment des situations de communication mais avec un taux de pronoms démonstratifs toujours plus important dans les situations de jeu.



**Figure 12 : distribution des expressions référentielles chez la mère de Mathilde.**

Observons maintenant la Figure 12 représentant les données de la mère de Mathilde, nous constatons que cette dernière a un usage assez constant et stable des différentes formes nominales dans son discours adressé à Mathilde. Chez elle, les noms sont produits en majorité suivis par les pronoms personnels. Les constructions en dislocation occupent entre 10 et 20% de la distribution générale de l'input maternel. Les différentes formes démonstratives progressent aux alentours de 10% au cours des séances, pareillement avec les autres formes pronominales.

De la même façon que chez Clément et Clémence, l'évolution des nominaux chez Mathilde semble être en relation avec la situation de communication. Ainsi, les pronoms démonstratifs sont plus fréquents dans les situations de jeu alors que ce sont les fillers préverbaux et les pronoms personnels qui prennent la deuxième place après les noms dans les situations de lecture d'un livre d'images.

Ainsi, l'observation des emplois des expressions référentielles chez les jeunes enfants en fonction de l'âge et en relation au MLU permet de relever des développements similaires, comme par exemple l'augmentation de l'usage des fillers préverbaux puis leur disparition. Il ne s'agit pas d'un cheminement qui apparaît au même moment chez tous les enfants.

### 3. Synthèse

Dans cette section, nous allons présenter une synthèse générale à partir des éléments que nous avons relevés chez chacun des trois jeunes enfants individuellement. Une étude

détaillée des caractéristiques des noms va être menée dans le chapitre suivant consacré au processus d'acquisition des déterminants du nom. C'est pourquoi, dans cette section, l'accent va être mis surtout sur l'acquisition des pronoms, à commencer par les pronoms personnels de la troisième personne, pour ensuite aborder les pronoms démonstratifs.

### 3.1. L'acquisition des pronoms personnels

Nous examinons en détail l'évolution de chaque expression référentielle. Nous commençons par l'étude des fillers en position préverbale puis nous entamons l'étude des différentes formes des pronoms clitiques sujets et objets ainsi que des pronoms toniques de la troisième personne.

#### 3.1.1. Les fillers préverbaux

Le Tableau 11 récapitule toutes les formes de fillers en position préverbale dans les séances d'enregistrement de Clément, Clémence et Mathilde. Dans ce tableau, nous avons regroupé les séances de chaque enfant par groupe d'âge d'un mois. Le signe (-) signifie qu'il n'y a pas d'enregistrement à cet âge et le signe (0) marque l'absence des fillers dans les séances d'enregistrement.

	Filler	1;10	1;11	2;00	2;01	2;02	2;03	2;04	2;05	2;06	2;07	2;08	Total
<b>Clément</b>	<b>a</b>	0	0	3	0	0	1	2	2	4	-	-	12
	<b>o</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	2	-	-	2
	<b>œ</b>	0	0	0	0	0	0	0	0	3	-	-	3
	<b>ə</b>	0	2	1	0	0	0	0	1	2	-	-	6
<b>Total Clément</b>		<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>23</b>
<b>Mathilde</b>	<b>a</b>	-	-	0	0	1	0	2	0	0	0	0	3
	<b>e</b>	-	-	1	0	0	0	0	1	0	0	0	2
	<b>ə</b>	-	-	1	2	0	0	2	0	1	0	0	6
<b>Total Mathilde</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>11</b>
<b>Clémence</b>	<b>a</b>	-	-	-	-	2	2	0	1	0	0	0	5
	<b>e</b>	-	-	-	-	2	0	1	0	0	0	0	3
<b>Total Clémence</b>		<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>

Tableau 11 : distribution des différents fillers préverbaux chez les trois jeunes enfants.

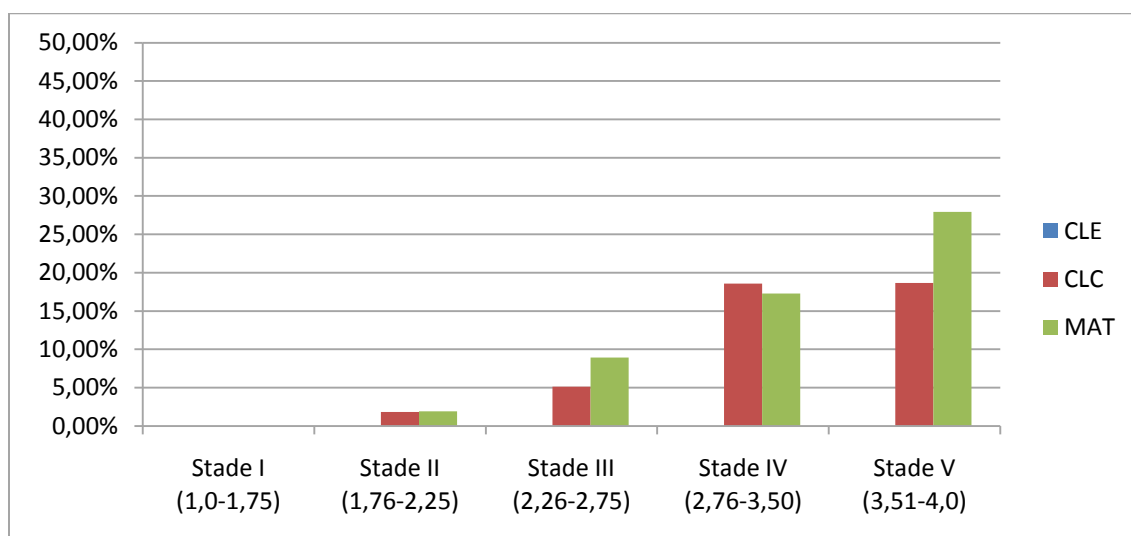
Ce tableau montre une divergence dans l'usage des fillers chez les trois enfants, Clément en produit quatre différents, Mathilde trois différents et Clémence deux différents. Nous retrouvons les formes [a], [e] et [ə] chez au moins deux enfants. La production de ces

fillers préverbaux chez Clément commence à l'âge de 1;11 et s'accroît entre les âges de 2;03 et 2;06. Chez Mathilde, les fillers préverbaux sont relevés dès l'âge de 2;00 et leur nombre s'intensifie à l'âge de 2;04. Tandis que chez Clémence et à cause des enregistrements qui commencent plus tard, les fillers sont produits au plus haut niveau dès la première séance à l'âge de 2;02 puis ils déclinent graduellement jusqu'à disparaître à l'âge de 2;05. Ce tableau montre bien la différence interindividuelle et le développement de Clément est plus lent que celui des autres enfants. Au moment où les fillers arrivent au niveau le plus important chez Clément, c'est-à-dire à l'âge de 2;06, chez Mathilde et chez Clémence ils diminuent pour disparaître après.

Nous aurons l'occasion de contraster, dans le chapitre suivant, ces formes avec celles des fillers pré-nominaux. Nous verrons si les formes des fillers préverbaux sont différentes de celles des fillers pré-nominaux.

### **3.1.2. Les pronoms personnels clitiques et toniques de la troisième personne**

Nous avons présenté au début de ce chapitre les deux types de pronoms personnels en français, d'une part les pronoms clitiques et d'autre part les pronoms toniques. Nous rappelons qu'en français, les pronoms clitiques sont en général étroitement liés au verbe en position préverbale alors que les pronoms toniques sont autonomes et accentués et que tous les deux sont marqués pour le genre, le nombre et le cas. Dans cette section, nous examinons la part des pronoms personnels dans l'ensemble des expressions référentielles pour chaque enfant, ensuite nous comparons les productions des pronoms clitiques sujets et des pronoms clitiques objets.



**Figure 13 : part des pronoms personnels (clitique et tonique) de troisième personne dans l'ensemble des expressions référentielles pour chaque enfant.**

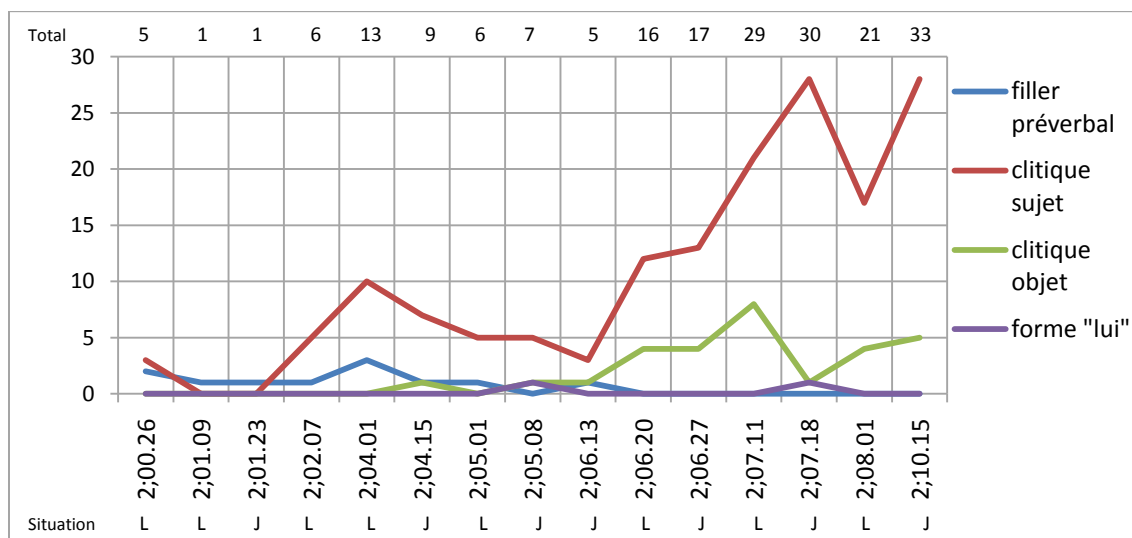
La Figure 13 présente un panorama général de l'évolution des pronoms personnels de la troisième personne produits par les trois jeunes enfants. Cette figure rapporte les taux des pronoms au total des expressions référentielles présentes dans les énoncés de chaque enfant.

Nous avons déjà relevé l'émergence tardive des pronoms personnels dans le développement langagier de Clément qui est un peu plus lent que celui des autres enfants. Comme nous pouvons le constater, c'est au stade II que Clémence et Mathilde produisent leurs premiers pronoms personnels de troisième personne avec une proportion proche de 2%. Cette production augmente sensiblement aux stades IV et V. Par conséquent, il est important de souligner que c'est au moment de l'émergence de la syntaxe qu'augmente la production des pronoms personnels de troisième personne.

### *Les différents types de pronoms personnel*

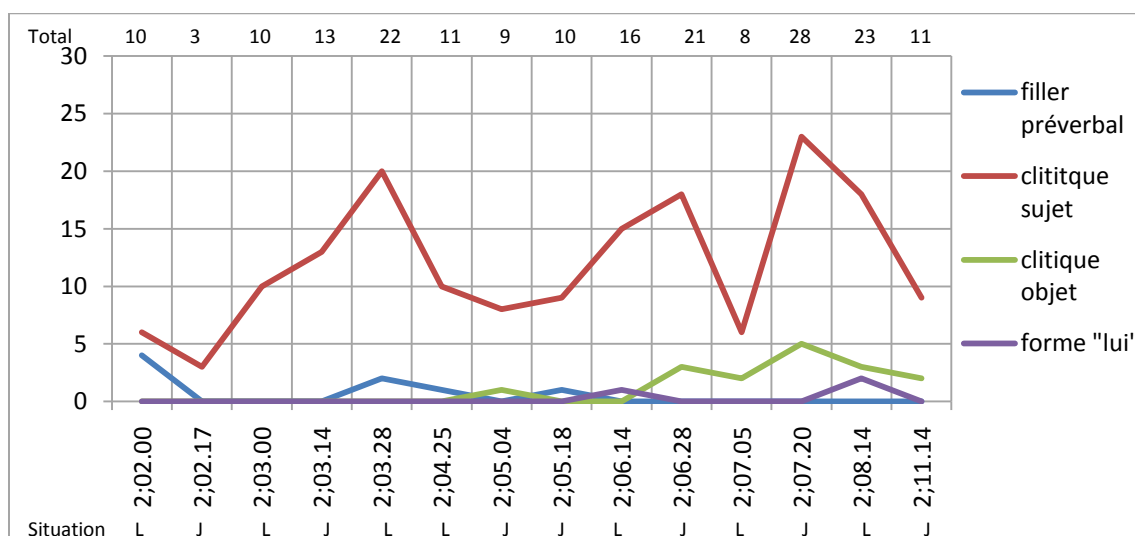
Considérons maintenant de plus près la production des pronoms clitiques et des pronoms toniques chez Mathilde et chez Clémence. Les Figure 14 et Figure 15 illustrent la distribution des différents types de pronoms personnels de la troisième personne relevés chez Mathilde et chez Clémence respectivement. Ces figures présentent l'emploi des fillers préverbaux, des pronoms clitiques en fonction sujet, en forme complète *il/elle* et réduite [*i/e*], des pronoms clitiques en fonction objet et la forme « *lui* ». Comme nous l'avons déjà signalé, nous présentons l'emploi de la forme « *lui* » séparément étant donné qu'à cet âge le jeune enfant n'a pas de conscience des catégories grammaticales des

pronoms. De même nous soulignons que nous n'avons relevé aucun usage d'un pronom clitique en fonction d'objet indirect chez aucun des deux enfants. Donc la catégorie « *clitique objet* » dans les deux graphes ne contient que des pronoms clitiques en fonction objet direct (*le, la* et *les*).



**Figure 14 : distribution des fillers préverbaux et des pronoms personnels de la troisième personne en fonction de l'âge chez Mathilde.**

Comme nous pouvons le constater dans la Figure 14, les premiers pronoms clitiques sujets chez Mathilde sont produits à l'âge de 2;00.26. Nous relevons le premier pronom clitique objet dans nos données à l'âge de 2;04.15. À partir de 2;05, les fillers préverbaux deviennent de plus en plus rares et la fréquence des pronoms clitiques sujets augmente régulièrement à partir de 2;06, alors que les pronoms clitiques objets continuent à avoir une fréquence faible ; au dessous de dix par séance. La majorité des pronoms clitiques sujets sont au singulier, avec une proportion plus importante du pronom clitique masculin *il* avec 99 cas d'occurrences contre 29 cas d'occurrences du pronom féminin *elle*. Pour les pronoms clitiques objets, nous avons relevé 28 cas d'occurrences dont 14 cas d'occurrences du pronom *le*, le pronom objet le plus fréquent chez Mathilde, contre 7 cas d'occurrences pour le pronom *la* et encore 7 cas d'occurrences pour le pronom pluriel *les*. Les pronoms toniques restent rares, nous n'en avons noté que deux dans les données de Mathilde : un à l'âge de 2;05.08 et l'autre à l'âge de 2;07.18.



**Figure 15 : distribution des fillers préverbaux et des pronoms personnels de la troisième personne en fonction de l'âge chez Clémence.**

Il en est de même chez Clémence, le premier pronom clitique sujet est relevé à l'âge de 2;02 au moment de la diminution des fillers préverbaux. Les pronoms clitiques objets émergent à l'âge de 2;05.04 et évoluent faiblement avec le temps alors que les pronoms toniques restent rares. Nous avons relevé 168 occurrences de pronoms clitiques sujets chez Clémence dont 125 pronoms personnels au masculin *il* contre 43 pronoms personnels au féminin *elle*. Parmi les pronoms clitiques objets, Clémence produit en majorité les pronoms au singulier avec une proportion plus élevée du pronom objet masculin *le*. Les pronoms toniques sont rares chez Clémence comme chez Mathilde, et ils commencent à émerger vers l'âge de 2;06.14.

Pour récapituler, nous retenons que les pronoms clitiques seraient acquis avant les pronoms toniques chez les jeunes enfants. Nous avons remarqué aussi que les pronoms clitiques sujets sont produits avant les pronoms clitiques objets et que la production des premiers dépasse largement celle des derniers, qui vont avoir une progression lente entre les âges de 2;05 et 3;00 chez Mathilde comme chez Clémence. Par ailleurs, les types des activités menées dans les séances d'enregistrement influencent vraisemblablement la production des pronoms personnels en fonction sujet surtout dans les séances de lecture des livres d'images ou les séances de jeu avec des figurines comme la Maison HappyLand, étant donné que dans ce type de situation il est plus probable d'utiliser des pronoms personnels pour coder les protagonistes d'une histoire ou les figurines de la Maison HappyLand principaux acteurs de l'action. Ceci pourrait expliquer les montées en

flèche des pronoms personnels sujets dans les séances de lecture dans les Figure 14 et Figure 15.

Nos résultats ont montré que les pronoms toniques de la troisième personne ne sont pas acquis en même temps que les pronoms clitiques contrairement au cas des pronoms personnels à la première personne où le pronom « *moi* » est acquis avant « *je* » (Morgenstern, 2006). Si nous considérons maintenant la différence entre l'acquisition des pronoms clitiques sujets et des pronoms clitiques objets, il ressort de ces analyses une dissociation entre les processus d'acquisition de ces deux pronoms clitiques. Ce constat a été fait dans des études sur l'acquisition des pronoms clitiques, montrant que les deux types de pronoms clitiques sont des entités morpho-syntaxiques distinctes étant donné leur ordre d'acquisition divergent en faveur des pronoms clitiques sujets entre l'âge de deux ans et de trois ans chez le jeune enfant (Hamann, Rizzi et Frauenfelder, 1995) et (Le Normand, 1995). Jakubowicz et Rigaut (2000) ajoutent à cette explication une interprétation plus syntaxique selon laquelle la divergence dans l'acquisition de ces deux unités résulte de la dissociation dans leur calcul syntaxique. Selon ces auteurs, le calcul syntaxique des pronoms clitiques objets en tant qu'arguments fusionnés de façon non canonique est plus complexe que le calcul syntaxique des pronoms clitiques sujets qui sont des catégories fonctionnelles syntaxiquement nécessaires, ce qui peut être à l'origine de l'acquisition plus tardive des pronoms clitiques objets.

### *Certains usages non conformes*

Clémence et Mathilde produisent rarement les pronoms personnels de troisième personne clitiques et toniques en contextes non conformes. Toutefois, certains emplois non conformes sont relevés dans l'accord du pronom sujet, usage non conforme qui tend à diminuer fortement avec l'âge. Examinons les exemples suivants :

#### **Exemple 125 : emploi non conforme dans le genre.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire du petit âne « Le bobo de Nino ».*

MER 42 : « et qui est tout fier avec son beau pansement ? c'est Nino ! » et  
qu'est-ce qu'il fait ? <elle pointe le ballon>

CLC 31 : elʒu obalo  
« elle joue au ballon »

MER 43 : il joue au ballon ! <rires> (...)



Dans cet exemple, Clémence produit un pronom clitique sujet au féminin à la place du pronom clitique sujet au masculin attendu pour renvoyer au petit âne Nino en réponse à la question de sa mère. Cet usage est inattendu étant donné qu'elle produit une majorité de pronom clitique sujet au masculin.

**Exemple 126 : emploi non conforme dans le genre.**

Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ». La mère d'Arthur ouvre la porte de la chambre, Arthur est assis par terre et la regarde après avoir cassé le miroir.*

MER 86 : qu'est-ce qu'elle lui dit à Arthur ? <elle regarde Mathilde>

MAT 57 : di pakase ləmiwaʁ  
« dit pas casser le miroir »

MER 87 : oui il ne faut pas casser le miroir tu as fait une grosse bêtise  
Arthur, regarde !

*MER tourne la page : la mère d'Arthur ramasse les morceaux de verre avec un balai, Arthur est assis par terre.*

MAT 58 : epʊi iʁamas tulezãfã.  
« et puis il ramasse tout les enfants. »

MER 88 : avec quoi ? avec quoi elle ramasse ? <elle pointe le balai>

Dans cet exemple, Mathilde produit le pronom clitique sujet au masculin *il* à la place du pronom clitique au féminin *elle* pour désigner la mère d'Arthur qui est l'agent du verbe « ramasser », puisque c'est elle qui a le balai à la main. Au tour de parole suivant, la mère de Mathilde reformule sa question de sorte à corriger le pronom clitique sujet produit par sa fille tout en continuant l'histoire.

Pour conclure, l'analyse de l'émergence et de l'évolution de la production des pronoms personnels de la troisième personne chez le jeune enfant montre l'asymétrie dans l'acquisition des différentes composantes de cette catégorie grammaticale. Nous avons pu montrer que l'acquisition des différentes formes du pronom personnel de la troisième personne est un processus graduel et que le jeune enfant n'est qu'à son début entre les âges de deux ans et de trois ans.

### 3.1.3. Les constructions disloquées avec un pronom personnel de la troisième personne

Comme nous l'avons déjà vu dans l'examen des Figure 8 et Figure 11, les constructions disloquées sont rarement produites par Clémence et par Mathilde. Nous avons constaté leur absence chez Clément et leur taux inférieur à 10% chez Clémence et chez Mathilde.

Naturellement, la dislocation est absente pendant la période des énoncés à un mot. Pendant la période des énoncés à deux mots, la dislocation est surtout inscrite dans les énoncés les plus longs produits par le jeune enfant. En fait, c'est surtout aux stades III, IV et V, pendant lesquels les énoncés des enfants deviennent plus longs, que la production des constructions disloquées devient plus importante. Toutefois, notons que l'emploi de ces constructions est un peu plus important chez Mathilde que chez Clémence dans les stades II, III et IV. Ainsi, il semble que la mise en place des constructions disloquées débute avant l'âge de trois ans mais reste à une fréquence faible.

Nous observons ici leur emploi dans le langage spontané du jeune enfant. Tout d'abord, chez Clémence comme chez Mathilde, les dislocations à gauche sont un peu plus fréquentes que les dislocations à droite. Au total, sur 38 constructions disloquées, Mathilde produit 16 dislocations à droite et 22 dislocations à gauche. Quant à Clémence, elle produit moins de constructions disloquées, 25 au total, dont 7 dislocations à droite et 18 dislocations à gauche. D'une part, les constructions disloquées peuvent être prises avec des noms propres comme dans les deux exemples suivants :

**Exemple 127 : dislocation à gauche avec un nom propre.**

Mathilde (2;7.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère relisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ».*

MER 134 : Mathilde on ne s'assied pas sur le livre ++ assieds toi sur le tabouret.

MAT 100 : **ewɔzali** **elɛl** vavəni sumeʒnu. <elle attrape sa poupée>  
« eh Rosalie elle elle va venir sur mes genoux. »

**Exemple 128 : dislocation à gauche avec un nom propre.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère lisent le livre d'images « Le bobo de Nino ».*

MER 14 : toi tu t'es pas fait mal mais **Nino lui il** s'est fait mal, regarde !  
<elle caresse la joue de Clémence>

CLC 10 : a wi ! **nino** ifɛ mal <elle regarde l'image>  
« ah oui ! Nino il fait mal »

Dans l'Exemple 127, Mathilde introduit le nom de sa poupée « Rosalie » dans une construction disloquée dans laquelle le nom propre est repris par un pronom clitique sujet. Dans l'Exemple 128, Clémence reprend partiellement l'énoncé de sa mère en le reformulant. La mère présente d'abord « Nino », le héros de l'histoire, puis elle le réintroduit dans une construction disloquée avec un pronom tonique (lui) repris à l'intérieur de la préposition par le pronom clitique sujet (il). Clémence reprend la

préposition de sa mère « il s'est fait mal » par « il fait mal » et elle détache à gauche de sa préposition le nom propre et non le pronom tonique.

D'autre part, les constructions disloquées sont beaucoup plus fréquentes avec les noms communs qu'avec les noms propres. Les noms communs détachés sont repris à l'intérieur des prépositions avec des pronoms clitiques sujets, voir les Exemple 129 et Exemple 130.

**Exemple 129 : dislocation à gauche avec un clitique sujet.**

Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]

*Mathilde et sa mère commencent la lecture du livre d'images « Le voleur de poule ».*

MER 3 : il essaie d'entrer par le trou et après il est coincé. et le lapin qui tire et dit ho-hisse, ho-hisse !

MAT 1 : **ləlapẽ** ikɪ.  
« le lapin i(l) crit. »

**Exemple 130 : dislocation à droite avec un clitique sujet.**

Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]

*Clémence et sa mère regardent le livre d'images « Le voleur de poule ».*

MER 32 : ah ! il part en courant, ils disent eh eh attend nous ! attend nous !  
tu nous as volé une poule ! + regarde **la poule, elle** ouvre la  
bouche, elle crie poupapa poupapa. <elle pointe la poule>

<rires>

CLC 24 : **elkɪ lapul** ?  
« elle crit la poule ? »

Dans l'Exemple 129, Mathilde détache le syntagme nominal « le lapin » à gauche de la préposition dans laquelle il va être repris par un pronom clitique sujet. Nous remarquons que cette construction vient après une préposition relative introduite par la mère. Clémence dans l'Exemple 130 introduit le syntagme nominal « la poule » dans une dislocation à droite après une dislocation à gauche de sa mère. Ces exemples montrent que la production des dislocations n'est pas toujours conditionnée par la reprise. Les jeunes enfants les utilisent dans des structures de reformulation ou de reprise partielle. Nous n'avons relevé aucune dislocation avec un pronom clitique objet ou un pronom tonique puisque comme nous avons pu le voir précédemment ils ne sont pas encore acquis chez Clémence et chez Mathilde.

Ainsi, l'analyse des constructions disloquées chez Clémence et chez Mathilde montre que les dislocations à gauche sont plus fréquentes que les dislocations à droite et que l'élément détaché est toujours repris par un pronom clitique sujet entre les âges de deux et trois ans. Ces constats confirment les résultats des recherches de Maillart et Parisse (2007) et de

Parisse (2008) selon lesquelles les jeunes enfants produisent des constructions disloquées correctes dès l'âge de trois ans et qu'elles augmentent à l'âge 3;06. Puis c'est vers l'âge de cinq ans que l'emploi des dislocations diminue jusqu'à ce qu'elles deviennent rares et que la construction (sujet-verbe) soit bien installée.

### 3.2 L'acquisition des pronoms démonstratifs

Dans cette sous-section, nous observons l'acquisition et la mise en place des différents pronoms démonstratifs chez le jeune enfant. Nous commençons avec une vue générale de leur évolution en relation avec les stades du MLU. Les Figure 16 et Figure 17 rapportent la place que prennent les pronoms démonstratifs dans le développement langagier général de Clémence, Clément et Mathilde. La Figure 16 présente la distribution de la production de tous les pronoms démonstratifs combinés sans le présentatif (*c'est*). Nous constatons que les jeunes enfants ne produisent pas spécialement les pronoms démonstratifs pendant la période des énoncés à un et à deux termes, au contraire ils sont bien présents dans tous les stades. En comparant la production des pronoms démonstratifs stade par stade, nous remarquons que ces marqueurs référentiels sont presque constants dans toutes les séances à un taux allant de 10 à 15% de la totalité des productions langagières du jeune enfant.

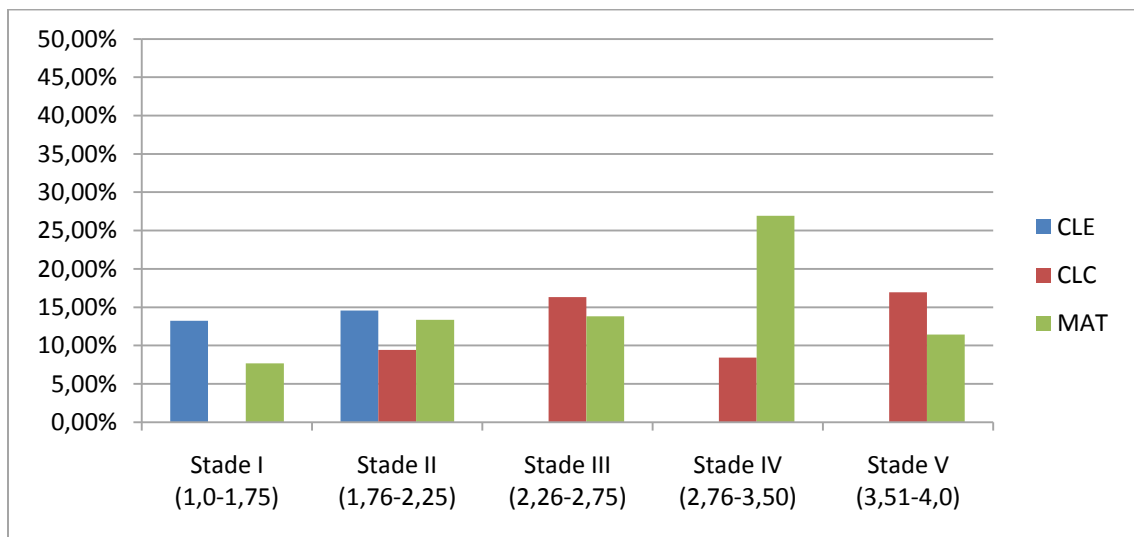
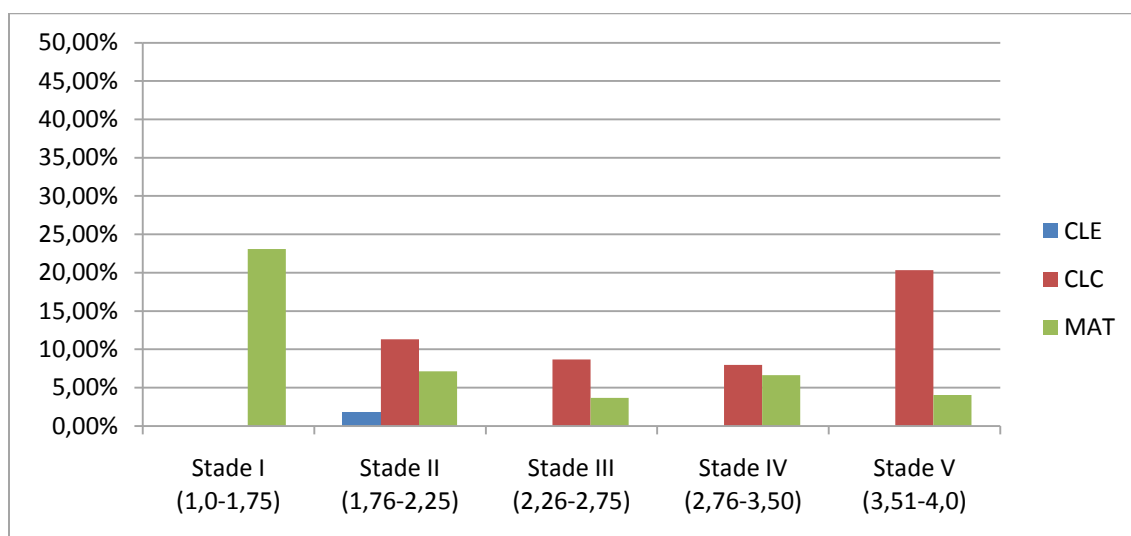


Figure 16: distribution des pronoms démonstratifs (sans "c'est") dans le développement langagier général des jeunes enfants en relation avec les stades du MLU.



**Figure 17: distribution du présentatif (c'est) dans le développement langagier général des jeunes enfants en relation avec les stades du MLU.**

Comme nous l'avons déjà vu, Clément ne produit qu'une seule fois le présentatif (*c'est*) au cours de la dernière séance au moment de son entrée au stade II. Quant à Mathilde, le présentatif (*c'est*) ne dépasse pas les 10% aux stades II, III, IV et V tout comme pour Clémence aux Stades II, III et IV. L'examen de la Figure 17 montre deux importants pics chez Clémence au Stade V et chez Mathilde au stade I. En effet, dans ces deux cas, il ne s'agit que d'une seule séance d'enregistrement de l'enfant concerné.

Considérons de plus près les différents pronoms démonstratifs produits par Clément, Clémence et Mathilde. Ainsi, chez Clément, le premier pronom démonstratif est le pronom démonstratif neutre (*ça*) produit à l'âge de 2;01.24. Comme nous l'avons déjà signalé dans l'étude du développement langagier général de Clément, cet enfant n'utilise que le pronom démonstratif neutre (*ça*).

L'examen de la Figure 18 montre que l'évolution de l'emploi du pronom démonstratif dépend fortement de la situation de communication, et est favorisée par les situations de jeu. Le présentatif (*c'est*) n'est produit qu'à l'âge de 2;06.05 dans une séance de lecture d'un livre d'image.

Quant à Clémence, nous avons déjà vu que sa catégorie des pronoms démonstratifs est bien variée. Elle produit 78 présentatifs (*c'est*) et 131 autres formes de pronoms démonstratifs dont 85 pronoms neutres (*ça*), 39 pronoms démonstratifs masculins (*celui*) et 7 pronoms démonstratifs féminins (*celle*). Il en est de même chez Mathilde, elle produit au

total 59 (*c'est*) et 178 autres pronoms démonstratifs dont 121 pronoms neutres (*ça*), 50 (*celui*) et 2 (*celle*). Ces deux derniers sont toujours produits avec la détermination (-là).

L'examen des Figure 19 et Figure 20 n'indique pas une spécialisation des emplois des pronoms démonstratifs selon la situation de communication. Nous constatons une faible préférence de la production des pronoms démonstratifs dans les situations de jeu.

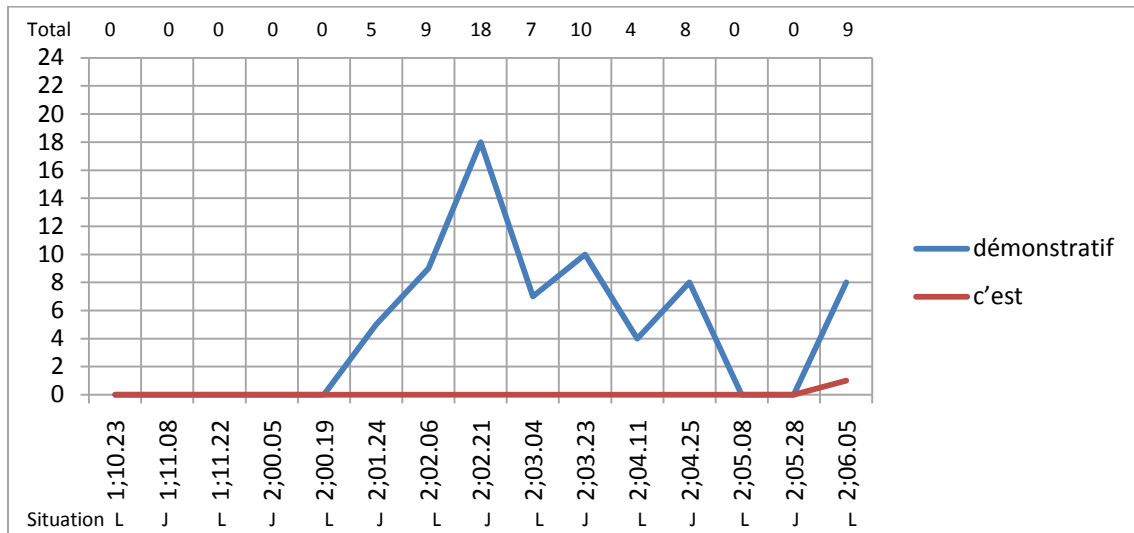


Figure 18 : distribution des pronoms démonstratifs et du présentatif (*c'est*) chez Clément.

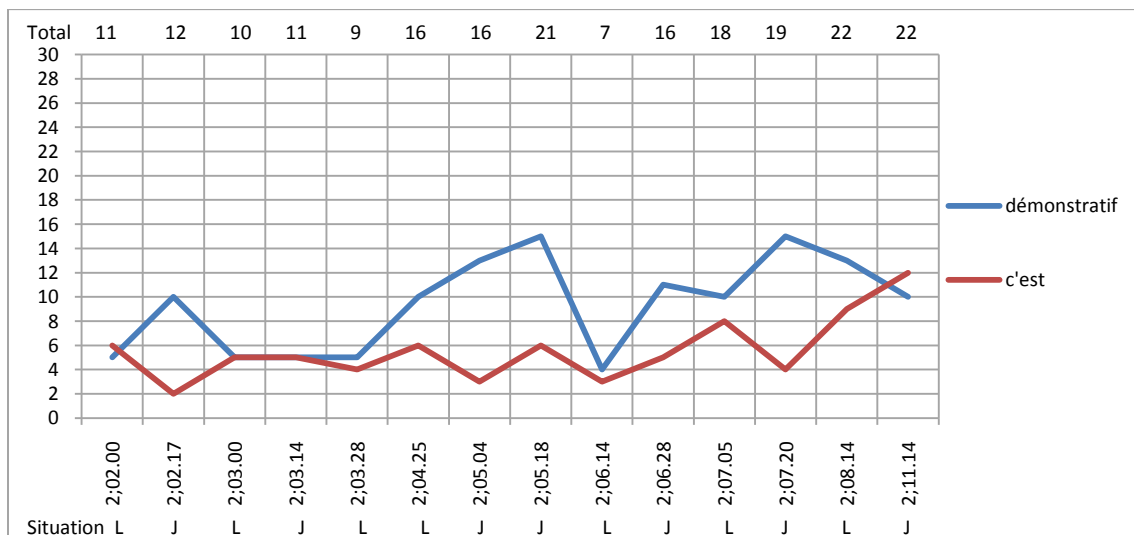


Figure 19 : distribution des pronoms démonstratifs et du présentatif (*c'est*) chez Clémence.

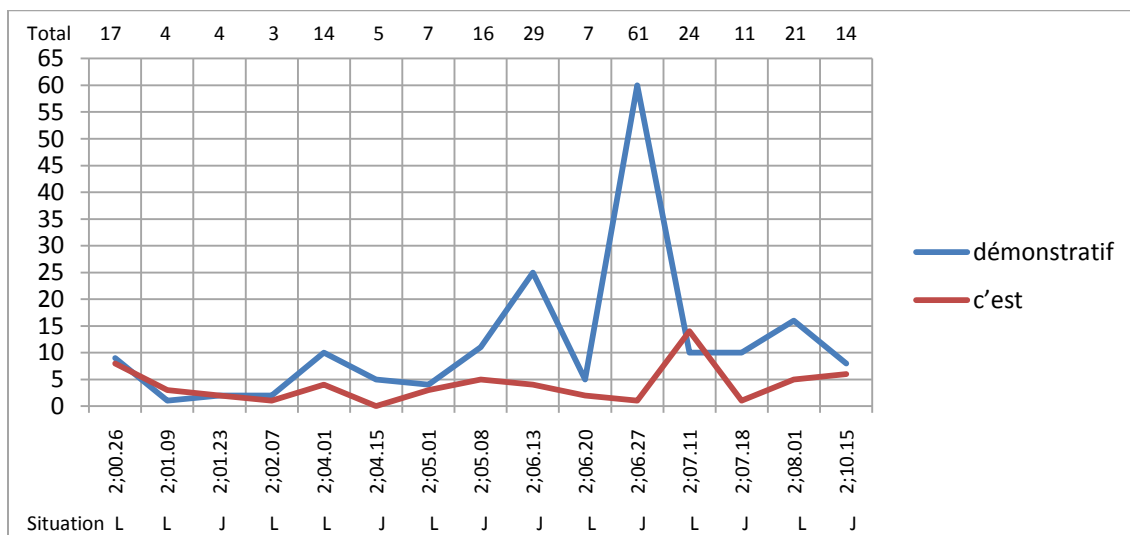


Figure 20: distribution des pronoms démonstratifs et du présentatif (c'est) chez Mathilde.

Pour conclure, l'analyse des données de Clément montre que le démonstratif neutre (*ça*) est acquis avant les autres formes démonstratives et avant le présentatif (*c'est*) ; les données de Clémence et de Mathilde soulignent une faible préférence dans la production du présentatif (*c'est*) dans les situations de lecture. Les autres pronoms démonstratifs sont produits dans les deux situations de communication avec une fréquence un peu plus élevée dans les situations de jeu.

### 3.2.1. Les constructions disloquées avec un pronom démonstratif

Nous avons classé dans cette catégorie tous les pronoms démonstratifs neutres « *ça* » repris à l'intérieur de la préposition avec un présentatif « *c'est* », Exemple 131.

#### Exemple 131 : pronom démonstratif en dislocation à droite avec un présentatif.

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

Clémence et sa mère lisent l'histoire de « *T'choupi se perd au supermarché* ».

MER 9 : ah oui ! *Set ça ?* *c'est qui ça ?* <elle regarde Clémence>

CLC 10 : **sepapi sa** <elle pointe un *T'choupi* âgé au fond de l'image>  
« *c'est papi ça.* »

MER 10 : *c'est papi ça ?* <elle regarde Clémence>

Dans cet exemple, nous avons considéré le pronom démonstratif en dislocation à droite de la préposition présentative (*c'est papi*). Nous avons relevé 18 constructions de ce genre avec un nom propre ou un nom commun chez Mathilde, produites à partir de l'âge de 2;04.01, et 13 constructions disloquées avec le pronom interrogatif « *quoi* » :

**Exemple 132 : pronom démonstratif en dislocation.**Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]*Mathilde et sa mère reconstituent les parties du corps des animaux magnétiques.*MAT 15 : **sase** kwa ? <elle prend les jambes de la gazelle>

« ça c'est quoi ? »

MER 13 : ça ce sont les jambes

MAT 16 : **sase** kwa ? <elle prend la tête de la grenouille>

« ça c'est quoi ? »

MER 14 : c'est une tête de ?

Quant à Clémence, elle produit 11 pronoms démonstratifs en dislocation avec des présentatifs dès l'âge de 2;03.28. Au regard des données de notre corpus, nous n'avons relevé chez les enfants aucune dislocation d'un pronom démonstratif avec un nom. Toutefois, cette construction est surtout produite par la mère de Clément, Exemple 133, et beaucoup moins par les mères de Clémence et de Mathilde.

**Exemple 133 :**Séance 10 de Clément à l'âge de (2;04.25)MER 35 : c'est une poule, pas un canard ! et **les poules** ça fait cot-cot**4. Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'émergence et le développement des différentes expressions référentielles employées par Clément, Clémence et Mathilde dans les situations de contrôle avec leurs parents. Nous avons pu relever certaines ressemblances dans l'ordre d'émergence des expressions référentielles ainsi que certaines similitudes dans leur contexte d'emploi.

Nous avons constaté que les noms sont toujours majoritaires. Les premiers pronoms acquis sont les pronoms démonstratifs et en particulier le pronom « ça ». Les pronoms personnels de la troisième personne apparaissent un peu après les démonstratifs et leur place devant les verbes est préparée par les fillers préverbaux.

Au niveau de leur contexte d'emploi, nous avons observé une augmentation dans l'emploi des pronoms démonstratifs dans les situations de jeu à l'inverse des pronoms personnels qui sont plus fréquents dans les situations de lecture. En effet, nous pouvons penser que c'est la structure du récit qui détermine l'emploi des pronoms personnels codant à plusieurs reprises le protagoniste de l'histoire. Par ailleurs, le taux de pronoms démonstratifs toujours plus important dans les situations de jeu caractérise ces situations



de communication dans lesquelles l'enfant utilise beaucoup le pointage à côté des pronoms démonstratifs pour désigner les objets qui l'entourent.

Dans le chapitre suivant, nous allons nous centrer sur l'étude des noms pour examiner l'émergence et le développement des déterminants du nom actualisant tous les syntagmes nominaux produits par Clément, Clémence et Mathilde, qu'ils soient employés avec une fonction référentielle, dénominative ou prédicative.

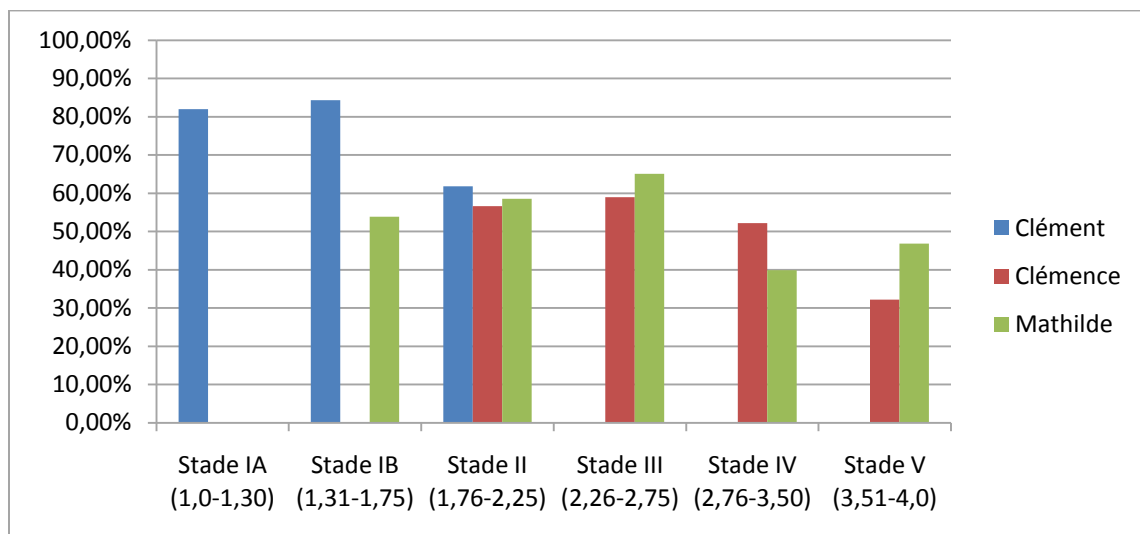
## ∞ CHAPITRE 8 ∞

# L'acquisition des déterminants du nom

Ce chapitre a pour objectif d'étudier, à travers différents axes, la mise en place des déterminants du nom chez le jeune enfant. Dans la première section, nous présentons l'émergence et le développement des déterminants du nom en tant qu'unités linguistiques produites dans le langage spontané de Clément, Clémence et Mathilde au cours des séances et en relation avec les stades du MLU. Notre analyse porte sur trois ensembles de questions cherchant à expliciter le processus d'acquisition des déterminants du nom. Un premier ensemble de questions, traité dans la section 2, concerne la propriété lexico-sémantique des noms. Nous examinons si l'émergence et l'évolution des déterminants est sous la dépendance du développement lexical ; en d'autres termes nous verrons si les déterminants sont répartis différemment devant les noms désignant des entités animées et devant ceux indiquant des entités inanimées. Le deuxième ensemble de questions, traité dans la section 3, s'attache à étudier l'opposition déployée dans le discours du jeune enfant. Est-ce dans l'utilisation de différents déterminants, tels que les articles définis et indéfinis devant le même nom, que le jeune enfant explore l'emploi de ces déterminants ? Le troisième ensemble de questions, traité dans la section 4, concerne l'emploi des déterminants en relation avec l'usage des noms qu'ils actualisent. En d'autres termes, nous examinons si les articles définis s'inscrivent toujours dans des expressions référentielles alors que les articles indéfinis apparaissent toujours avec un usage dénominatif. La synthèse de ces trois données est développée à la section 5 ci-après.

## 1. Les déterminants nominaux

Comme nous avons pu le constater au cours du chapitre précédent, les noms occupent une très grande place dans la production spontanée des jeunes enfants. Toutefois, malgré le fait qu'ils progressent en valeur absolue avec l'âge, leur part diminue progressivement au fur et à mesure que se mettent en place les autres expressions référentielles. Au total, nous avons relevé 1424 occurrences de noms et de proto-noms chez les trois jeunes enfants et 5036 occurrences de noms chez leurs interlocuteurs. La Figure 21 illustre la dominance des noms chez Clément aux stades Ia et Ib, entre 80% et 90%, un taux qui va diminuer au stade II à 61%. À ce stade, les pourcentages des noms chez les trois enfants sont quasi équivalents (Clément à 61%, Clémence à 56% et Mathilde à 58%), ce constat semble marquer une tendance dans leur développement langagier, une tendance qui se confirme aussi au stade III pour Clémence 58% et Mathilde 65%. Cependant aux stades IV et V, l'écart des pourcentages entre Clémence et Mathilde atteint 10%.



**Figure 21 : part des noms dans l'ensemble des expressions référentielles en relation avec le MLU pour chaque enfant.**

En français, les noms sont généralement précédés par des déterminants, sauf pour les noms propres et les noms communs dans certains cas précis (cf. chapitre III). Nous nous attendons à ce que le jeune enfant commence par produire des noms seuls sans déterminants. Ensuite, ces noms vont être précédés de fillers qui céderont peu à peu la place aux articles indéfinis et définis ainsi qu'aux adjectifs possessifs et démonstratifs.

Pour étudier l'émergence et le développement des différentes formes des déterminants nominaux dans le langage enfantin, nous examinons toutes les formes qui apparaissent devant un proto-nom ou un nom et nous les catégorisons en fonction de leur similarité formelle avec les déterminants adultes. À partir de la production des jeunes enfants, nous avons relevé trois cas de figure.

Le premier cas de figure concerne les situations où le jeune enfant ne produit pas de déterminant en contexte obligatoire devant un nom ou un proto-nom. Ces noms seuls sont très fréquents dans les premières productions verbales du jeune enfant, surtout pendant la période des énoncés à un terme, Exemple 134, ainsi que dans les énoncés à plusieurs termes, Exemple 135.

**Exemple 134 : nom seul dans un énoncé à un mot.**

Clément (2;01.24) [MLU : 1,13]

*Clément ouvre la porte de la Maison HappyLand.*

CLE 59 : **pot !** < il regarde sa mère >

« porte ! »

MER 144 : la porte.

**Exemple 135 : nom seul dans un énoncé à plusieurs mots.**

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

*La maman lit l'histoire de « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 18 : « coucou maman, c'est moi ! coucou petit coquin. où étais-tu passé ? » je cours partout. oh là là !

CLC 16 : elemamã kosi **sak**.

« elle est maman{kosi} sac. »

<elle pointe le paquet que porte la maman de T'choupi>

Dans le premier exemple, Clément produit le mot « porte » [pot] seul sans déterminant, tout comme dans le deuxième exemple de Clémence qui utilise le mot « sac » [sac] seul sans déterminant.

Le deuxième cas de figure concerne les « fillers » qui sont des items pré-lexicaux, produits avant les noms et les proto-noms, dont la nature et la forme ne sont pas clairement définies. L'identification des fillers pré-nominaux constitue une difficulté fondamentale dans l'analyse des premières productions verbales des jeunes enfants. Veneziano (1997) (2000) propose deux critères pour identifier un filler.

Premièrement, il faut que le filler soit produit en position initiale d'un nom [əvaç] que l'enfant utilisait avant sans de tel élément [vaç] :

**Exemple 136 : un filler pré-nominal.**Clément (2;04.25) [MLU : 1,35]*Clément essaie de faire entrer le mouton dans la ferme, mais la vache ferme la porte.*

MER 28 : ils vont manger ?

CLE 27 : wi. **vaç** !

« oui. vache ! »

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]*Clément joue au puzzle avec sa mère. Il finit de faire le chat et propose de faire la vache.*

MER 120 : (...) et maintenant on fait quoi ?

CLE 96 : **əvaç.**

« f vache. »

Deuxièmement, la forme phonétique du filler ne doit pas présenter de similitudes avec la chaîne sonore du mot « cible » comme dans l'exemple suivant :

**Exemple 137 : un filler pré-nominal.**Clément (2;06.05) [MLU : 1,79]*Clément pointe un vélo sur l'image du livre sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 94 : oui un vélo maman elle n'avait pas vu ! exact.

CLE 73 : maç **əlo.**

« mache f (vé)lo. »

Clément produit le filler [ə] devant le mot « vélo » dont il ne produit que la deuxième syllabe [lo]. Cependant, le premier critère d'identification des fillers pose un problème du fait que le jeune enfant développe son lexique en même temps que les fillers, ce qui fait que quand il commence à produire des fillers, il peut apprendre des mots nouveaux avec fillers. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas basée sur ce premier critère mais uniquement sur le deuxième, que nous avons adopté.

Par ailleurs, nous considérons aussi comme fillers toutes les voyelles y compris celles qui sont similaires aux voyelles finales des déterminants de la forme adulte. Examinons l'Exemple 138 :

**Exemple 138: un filler pré-nominal.**Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère jouent au jeu de société « Qui mange quoi ? ». La mère montre la carte de la banane à Clémence.*

MER 3 : oh regarde il y en a que tu connais hein !

CLC 2 : **abanan.**

« f banane »

La voyelle [a] dans [abanan] est considérée comme un filler pré-nominal et non pas comme une forme réduite de l'article défini au féminin « la ».

Le troisième cas de figure correspond à l'usage des déterminants indéfinis (les articles indéfinis) et des déterminants définis (les articles définis, les adjectifs possessifs et les adjectifs démonstratifs) dont la forme est proche de la forme adulte.

### L'article indéfini

En français, les articles indéfinis, comme tous les autres déterminants, se placent toujours devant le nom. Ils varient en genre au singulier (au masculin « un » [ɛ̃], Exemple 139, et au féminin « une » [yn], Exemple 140) et n'ont qu'une seule forme au pluriel (« des » [de]), Exemple 141.

#### Exemple 139 : un article indéfini au masculin singulier.

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « Qui fait quoi ? ». Mathilde tient la carte du pompier.*

MER 27 : (...) mais Salma elle veut que tu lui montres aussi ce qu'il y a dessus !

MAT 11 : **ẽpɔpije.**  
« un pompier. »

#### Exemple 140 : un article indéfini au féminin singulier.

Clémence (2;11.14) [MLU : 3,44]

*Clémence construit une structure avec des cubes en bois.*

MER 68 : c'est un château que tu fais ? alors il doit y avoir des chevaliers !

CLC 49 : a no !  
« ah non ! »

MER 69 : non !

CLC 50 : si ʒəfeynmezo.  
« {si/ici} je fais une maison. »

#### Exemple 141 : un article indéfini au pluriel.

Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]

*La mère pointe des poissons sur l'image du livre sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 90 : qu'est-ce que c'est ça ?

MAT 64 : **debabax.**  
« des Babars. »

La distinction entre les articles indéfinis et les articles partitifs est prise en accord avec leurs usages dans la langue adulte.

## L'article défini

Les articles définis varient en genre au singulier (au masculin « *le* » [lə] et au féminin « *la* » [la], Exemple 142) et ont une forme unique au pluriel (« *les* » [le]), Exemple 143.

### Exemple 142 : article défini au singulier.

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère jouent au jeu de construction « Magnetic's-crazy animaux ». Il cherche la tête de la vache pour finir son puzzle.*

CLE 98 : **latet !**

« *la tête !* »

MER 124 : elle est où la tête ? + la tête de la vache.

### Exemple 143 : article défini au pluriel.

Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]

*Mathilde joue avec un gros carton dans le salon.*

MER 202 : ta cabane elle est trop petite !

MAT 152 : sepux **lebebe**.

« *c'est pour les bébés.* »

L'article défini présente des formes différentes selon ses contextes d'apparition, les articles « *le* » et « *la* » présentent une forme contractée « *l'* » devant une voyelle ou un « *h* » muet. L'article défini masculin s'amalgame avec les prépositions « *à* » et « *de* ». Ainsi, l'article « *le* » se contracte en « *au* » [o] au singulier et en « *aux* » [o] au pluriel quand il vient après la préposition « *à* », Exemple 144, et il se contracte en « *du* » [dy] après la préposition « *de* » [də] au singulier et en « *des* » [de] au pluriel.

### Exemple 144 : article défini contracté.

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère lisent le livre d'images « Le bobo de Nino ».*

MER 42 : « et qui est tout fier avec son beau pansement ? c'est Nino ! » et qu'est-ce qu'il fait ?

CLC 31 : elzuobalo.

« *elle joue au ballon.* »

## L'article partitif

Les articles partitifs (du [dy], de la [dəla], des [de]) sont produits devant les noms massifs non comptables. Ils varient en genre et en nombre, Exemple 145.

### Exemple 145 : un article partitif.

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*Mathilde raconte à l'observatrice ses aventures avec sa copine Lila.*

OBS 1 : elle est gentille Lila ?  
 MAT 18 : eladøbalõswa ++ komsa adø+ ibu3 ibu3 ifedybui  
 <geste des mains ǝ>  
 « elle a deux balançoires ++ comme ça (elle) a deux + i(l) bouge i(l)  
 bouge i(l) fait du b(r)uit. »

## L'adjectif possessif

En français, la classe des adjectifs possessifs est composée de quinze adjectifs qui varient en genre, Exemple 146, en nombre, Exemple 147, et en personne, Exemple 148. Le tableau suivant récapitule les différentes formes des adjectifs possessifs.

	Masculin Sing.	Féminin Sing.	Masc. + Fém. Plur.
<b>1<sup>ère</sup> Pers. Sing.</b>	mon chat	ma caisse	mes livres
<b>2<sup>ème</sup> Pers. Sing.</b>	ton chat	ta caisse	tes livres
<b>3<sup>ème</sup> Pers. Sing.</b>	son chat	sa caisse	ses livres
<b>1<sup>ère</sup> Pers. Plur.</b>	notre chat	notre caisse	nos livres
<b>2<sup>ème</sup> Pers. Plur.</b>	votre chat	votre caisse	vos livres
<b>3<sup>ème</sup> Pers. Plur.</b>	leur chat	leur caisse	leurs livres

### Exemple 146 : adjectif possessif au masculin singulier.

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

La mère lit l'histoire du « Boubou chasseur de lion » à Mathilde quand cette dernière remarque son biberon derrière le dos de sa mère.

MER 38 : eh ! il retrouve son papa il est content. regarde qu'est-ce qu'ils font ?

MAT 31 : taasi sym**mbib** !

« t(u) as assis sur mon biberon ! »

### Exemple 147 : un adjectif possessif au pluriel.

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

MAT 63 : typøkgade **mefoto** ++ **mefoto** kgade !

« tu peux regarder mes photos ++ mes photos regarder ! »

OBS 4 : elles sont où tes photos ?

### Exemple 148 : un adjectif possessif au masculin singulier à la 3<sup>ème</sup> personne.

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

Clémence regarde la couverture du livre « T'choupi se perd au supermarché ».

CLC 2 : ivapike **sõdudu** ?

« i(l) va piquer son doudou ? »

MER 1 : ben non ! il n'a pas son doudou avec lui. regarde ! c'est un paquet de chips.





catégorie du « déterminant zéro ». Les noms communs peuvent ne pas avoir de déterminants dans certaines structures telles que les expressions figées « faire *coucou* », Exemple 151, et les constructions attributives « il est *médecin* », entre autres (cf. chapitre III).

**Exemple 151 : déterminant zéro dans une expression figée.**

Mathilde (2;07.18) [MLU : 3,61]

*La mère passe sa main par la porte de la Maison HappyLand et essaie d'attraper la main de Mathilde.*

MER 86 : bonjour madame !!!

MAT 45 : amwa ! + mwa ! vətəfəkuku laba.

« à moi ! + à moi ! veux te fai(re) coucou là-bas. »

En français, le déterminant n'est pas non plus attendu devant les noms propres, voir l'Exemple 152 :

**Exemple 152 : déterminant zéro devant un nom propre.**

Clément (2;04.25) [MLU : 1,35]

*Clément sort la figurine de Babar de sa caisse des jeu et la montre à sa mère.*

MER 89 : c'est quoi ça ?

CLE 73 : **babaʁ.**

« Babar. »

Après ce récapitulatif des différents déterminants définis et indéfinis produits dans le langage spontané des jeunes enfants, nous présentons maintenant une étude détaillée de leur ordre d'apparition et de la place qu'ils occupent dans le langage enfantin entre les âges de 1;10 et 3 ans chez Clément, Clémence et Mathilde. Dans les trois sous-sections suivantes, nous avons pris en considération toutes les formes de déterminants nominaux produites dans le langage des enfants, y compris les usages non appropriés, à savoir « les cas d'erreurs » en genre ou en nombre. Par souci de clarté, nous allons procéder en deux temps : dans un premier temps, nous observons la distribution de l'occupation de la position pré-nominale en observant l'emploi des noms seuls, des noms précédés d'un filler et de ceux précédés d'un déterminant, en laissant de côté les noms propres et les cas du « déterminant zéro ». Ensuite, dans un deuxième temps, nous examinons en détail l'ordre d'émergence des différents déterminants du nom, y compris les cas du « déterminant zéro ». Nous considérons qu'une unité linguistique est acquise à partir du moment où le jeune enfant produit *spontanément* une *forme reconnaissable* de cette unité au moins *trois fois* pendant *une période déterminée* d'un mois. Ces trois occurrences doivent apparaître dans des *contextes variés* et non dans des expressions figées ou des reprises

simples de l'énoncé de l'adulte. Nous avons emprunté ces cinq critères au travail de Kilani-Schoch et Dressler (2002) qui porte sur les verbes et nous avons essayé de l'adapter au problème de l'émergence des déterminants du nom.

### 1.1 La mise en place des déterminants du nom chez Clément

Des 277 noms que nous avons relevés dans le corpus de Clément, 46 n'exigent pas de déterminant et nous les laissons de côté pour cette première analyse. Des 231 noms qui restent, 205 sont produits seuls sans déterminant dans des contextes où ils devraient en être précédés (omission), 22 noms sont précédés d'un filler (filler pré-nominal) et 4 sont produits avec un déterminant reconnaissable (déterminant).

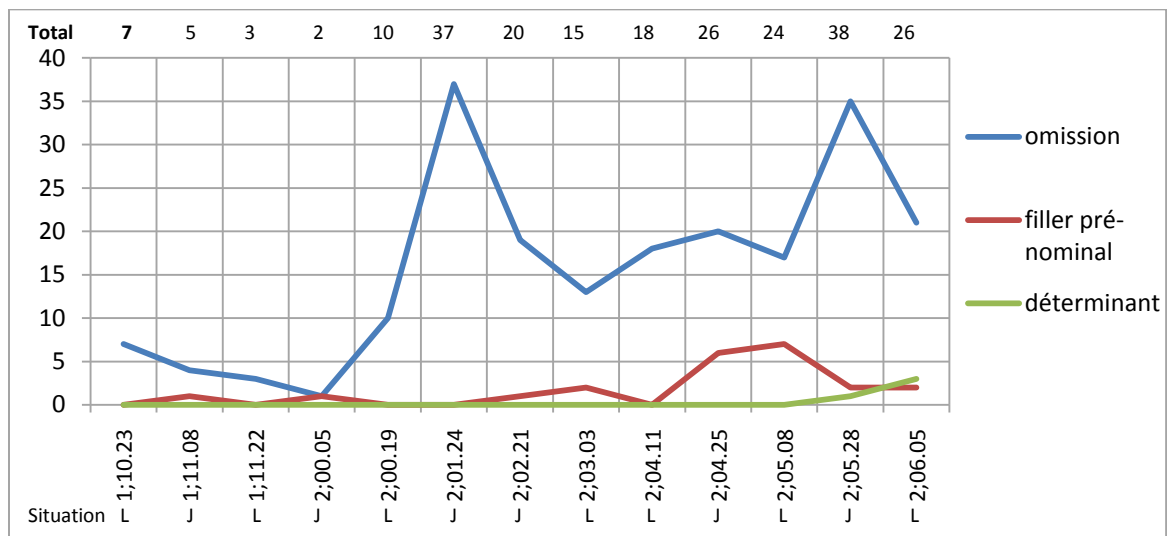


Figure 22 : le développement des cas d'omission, des fillers pré-nominaux et des déterminants dans l'usage des noms chez Clément en fonction de l'âge (valeur absolue).

L'examen de la Figure 22 montre que les cas où Clément omet un déterminant en contexte obligatoire sont plus nombreux à 2;01.24 et à 2;05.28, qui sont des situations de jeu. Il s'agit des deux séances les plus productives de Clément. Dans la première, la présence de son frère Théo a permis de varier les échanges dans le jeu symbolique, la « *Maison HappyLand* ». Dans la deuxième, le jeu de construction « *Magnetic's-crazy animaux* » a beaucoup plu à Clément qui ne s'est pas lassé de construire ses animaux dans tous les sens. L'emploi des fillers pré-nominaux est observé aux âges de 1;11.08 et 2;00.05, puis à partir de 2;02.21 ils sont presque omniprésents dans toutes les séances. Les déterminants proches de la forme adulte sont relevés à l'âge de 2;05.28 et ils augmentent à 2;06.05.

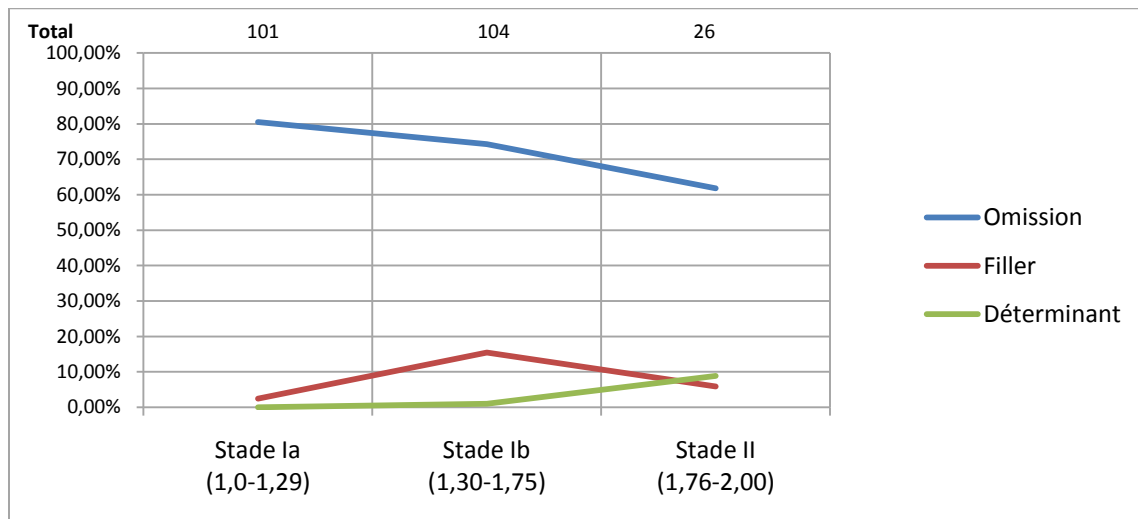


Figure 23 : le développement des cas d'omission, des fillers pré-nominaux et des déterminants dans l'usage des noms chez Clément en relation avec le MLU.

La Figure 23 présente les données en fonction des stades du MLU chez Clément. Elle confirme la dominance des omissions de déterminant en contexte obligatoire aux stades Ia, Ib et II. Ces noms produits seuls sans déterminant caractérisent la période des énoncés à un et deux termes chez Clément. Nous rappelons qu'il n'y a qu'une seule séance pour le stade II, la dernière de nos enregistrements, à l'âge de 2;06.05 avec un MLU de 1,79. Nous constatons que la part des omissions baisse au cours des stades alors que celle des fillers augmente au stade Ib et que les déterminants du nom apparaissent au stade II chez Clément.

En examinant de plus près les données de Clément, nous constatons que les cas où Clément omet un déterminant apparaissent avec les noms d'entités, Exemple 153, aussi bien qu'avec les noms d'actions et d'événements Exemple 154.

#### Exemple 153 : omission avec un nom d'entité.

Clément (2;00.19) [MLU : 1,21]

Clément et sa mère lisent le livre d'images « Ccache-cache poussins ».

MER 148 : oui mais doucement. oui mais c'est parce que tu ne le tiens pas droit.

CLE 73 : **pul.**  
« poule. »

MER 149 : oui la poule comme ça. (...)

#### Exemple 154 : omission avec un nom d'action et d'événement.

Clément (1;10.23) [MLU : 1,04]

Clément et sa mère lisent le livre d'images « T'choupi est trop gourmand ».

MER 137 : alors il fait quoi là T'choupi ?

CLE 88 : **dodo.**  
« dodo. »

Le premier filler pré-nominal est relevé à l'âge de 1;11.08 avec la voyelle [ə] :

**Exemple 155 : premier filler [ə].**

Clément (1;11.08) [MLU : 1,23]

*Clément joue avec sa mère à construire une tour avec 10 cubes en carton pleins de dessins.*

MER 219 : voilà une petite oie comme ça.

CLE 165 : **əlo!** <il pointe l'oie>

« f oie »

MER 220 : l'oie

La part prise par les fillers pré-nominaux augmente quantitativement en lien avec la diminution des cas d'omissions, cf. Figure 23. En fait, nous avons relevé 22 occurrences de fillers pré-nominaux dont la forme phonétique varie entre [a,ə,i,e].

Filler	1;11.08	2;00.05	2;02.21	2;03.03	2;04.29	2;05.08	2;05.28	2;06.05	Total
a	0	0	0	1	4	5	0	1	11
ə	1	1	0	1	1	2	2	1	9
i	0	0	1	0	0	0	0	0	1
e	0	0	0	0	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>22</b>

**Tableau 12 : distribution des fillers en position pré-nominale chez Clément**

Le Tableau 12 illustre la diversité des formes des fillers en position pré-nominale chez Clément qui produit majoritairement [a] à partir de l'âge de 2;04.29. Il emploie aussi [ə] dès l'âge de 1;11.08 à une faible fréquence tout au long des séances. Les [i] et [e] sont relevées chacune une fois dans le corpus. Par ailleurs, nous avons examiné la distribution de ces quatre voyelles en position pré-nominale en fonction du genre des noms et nous avons constaté que la voyelle [ə] est employée le plus souvent devant un nom au féminin contrairement à la voyelle [a] qui apparaît aussi souvent devant les noms féminins que devant les noms masculins, voir Tableau 13. Ainsi, on voit bien que le filler pré-nominal [ə] chez Clément ne préfigure pas l'article défini « le » attendu devant un nom masculin.

Filler	Nom féminin	Nom masculin	Total
a	50,00%	50,00%	100,00%
ə	71,43%	28,57%	100,00%
i	0,00%	100,00%	100,00%
e	100,00%	0,00%	100,00%

**Tableau 13 : distribution des fillers en position pré-nominale en fonction du genre des noms chez Clément.**

Examinons maintenant le cas où l'usage d'un déterminant n'est pas contraint devant un nom, c'est le cas des noms propres et autres usages de noms n'exigeant pas de déterminant. Nous avons relevé chez Clément, 45 noms propres dont les noms « *maman* » et « *papa* » quand ils renvoient aux parents de Clément ainsi que les noms des protagonistes des livres d'images tels que « *T'choupi* ». Nous avons relevé une seule occurrence d'un nom où le déterminant zéro est attendu, c'est le cas du nom « *chat* » introduit seul sans déterminant en reprise simple de l'énoncé de l'adulte :

**Exemple 156 : déterminant zéro.**

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère construisent le corps du chat à partir des pièces du jeu « Magnetic's – crazy animaux ».*

MER 110 : (...) ++ mais là c'est la tête du chat !

CLE 87 : tetd**ça**. <il regarde sa mère>  
« tête d(e) chat. »

En outre, Clément ne produit que quatre articles définis reconnaissables car proches de la forme adulte. Les Exemple 157 et 158 montrent le passage des noms seuls aux noms avec déterminant dans un enchaînement de tours de parole dans lesquels la mère étaye l'énoncé de son enfant en ajoutant l'article qui manque.

**Exemple 157 : premier article défini.**

Clément (2;05.28) [MLU : 1,36]

*Clément et sa mère jouent avec les animaux magnétiques.*

MER 122 : **elle** est où **la tête** ? <elle regarde Clément>

CLE 97 : ?ð la. **tet tet**. <il pointe les pieds de la vache>  
« là. tête tête. »

MER 123 : c'est les pieds. mais bon ! c'est les pieds de la vache comme même.

*Clément donne la pièce des jambes de la vache.*

CLE 98 : **latet**. <il regarde les pièces sur la table>  
« la tête. »

MER 124 : elle est où la tête ? + la tête de la vache

Dans cet exemple, il s'agit du premier article défini relevé à l'âge de 2;05.28 avec le nom « tête » en contexte de reprise simple de l'énoncé de la mère dans CLE 97. Puis dans CLE 98, Clément introduit pour la première fois un article défini devant le nom « tête ». Dans l'Exemple 158, Clément produit le nom « lune » avec un article défini après l'emploi de ce même nom plusieurs fois seul sans déterminant.

**Exemple 158 : article défini.**

Clément (2;06.05) [MLU : 1,79]

*Tout au long de cette séance, la mère essaie d'amener Clément à regarder le livre sans texte « Le voleur de poule ». Ce n'est qu'à la fin de la séance qu'elle y parvient.*

MER 115 : <rires> allez ! on range le livre maintenant.

CLE 91 : **yn.** <il regarde sa mère>  
« lune »

MER 116 : on le range maintenant.

CLE 92 : gage **yn.** <il tourne les pages du livre>  
« regarder lune. »

MER 117 : oui il y a la lune encore avec plein de petites étoiles. t'as vu des étoiles partout

CLE 93 : **yn. layn.**  
« lune. la lune. »

MER 118 : oui il y a une lune aussi

En somme, nous retenons la dominance des cas où Clément omet un déterminant en contexte obligatoire. Les fillers prénominaux sont relevés dès l'âge de 1;11.08 sans aucune distinction en fonction du genre des noms. Les articles définis sont les premiers déterminants nominaux acquis par Clément. Il les produit avant les articles indéfinis même dans les contextes de reprise qui sont les premiers contextes dans lesquels il les emploie.

Pour déterminer l'influence du langage adressé à l'enfant, nous examinons maintenant la distribution des déterminants nominaux chez la mère de Clément, voir la Figure 24.

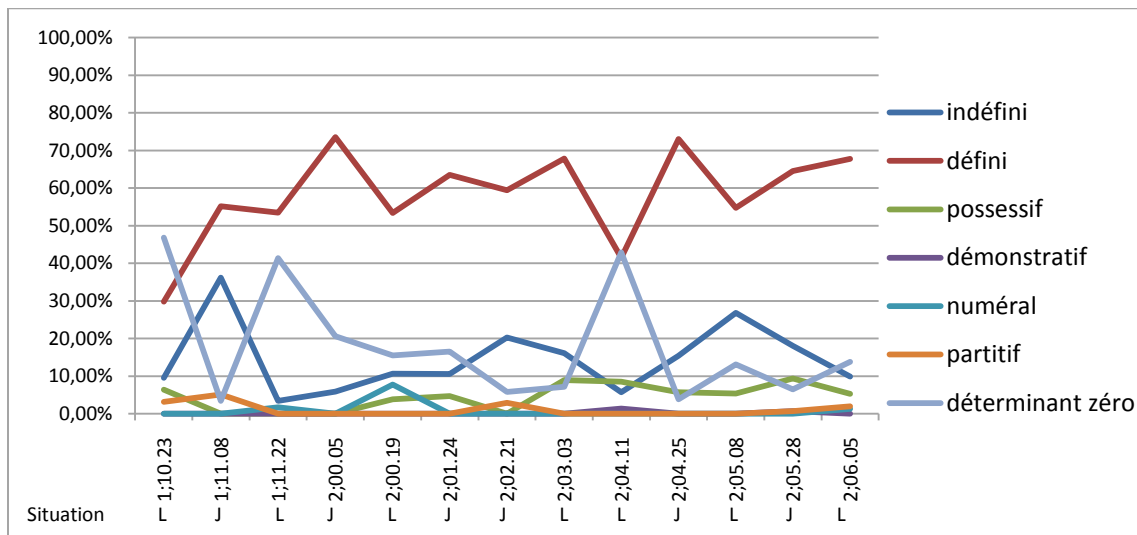


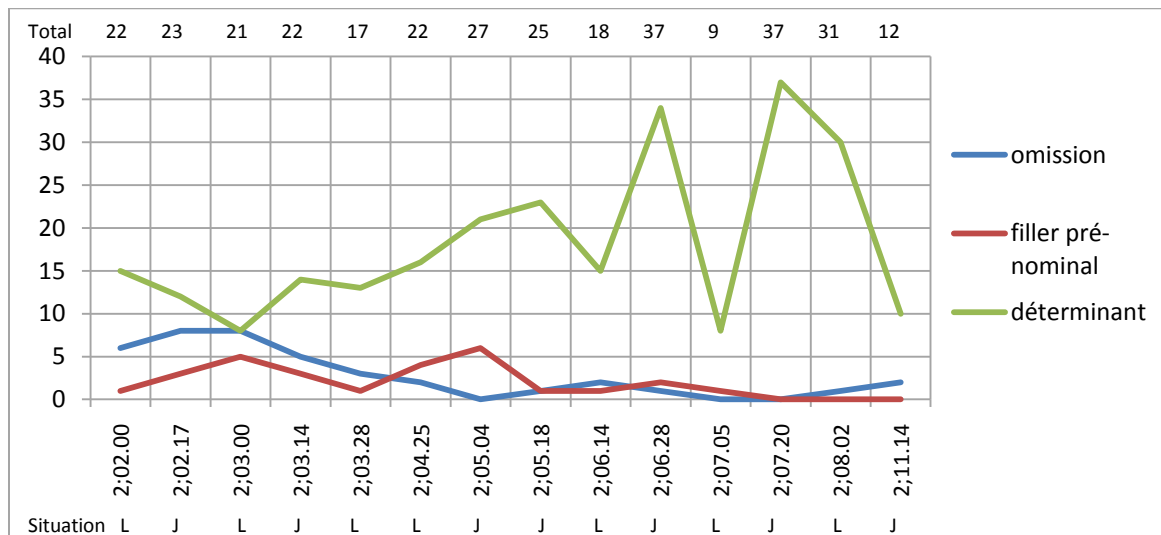
Figure 24 : distribution des déterminants nominaux chez la mère de Clément.

Dans ce graphe, nous remarquons bien que la mère produit en majorité des articles définis en premier lieu, suivi par des articles indéfinis. Cette distribution ne varie pas en fonction des situations de communication que cela soit des séances de lecture ou de jeu. Les noms propres sont regroupés avec les noms n'exigeant pas de déterminant dans une seule catégorie que nous appelons « *déterminant zéro* ». Le nombre de noms seuls augmente surtout dans les séances de lecture des livres d'images, tel est le cas dans la séance 2;04.11 marquée par une importante augmentation des noms propres ; il s'agit du livre d'images de T'choupi, le protagoniste préféré de Clément. Toutefois, la mère de Clément produit peu d'adjectifs possessifs et rarement d'adjectifs démonstratifs. Les chiffres relatifs à la mère semblent expliquer en partie l'acquisition en premier des articles définis chez Clément étant donné leur fréquence élevée dans le langage adressé au jeune enfant.

## 1.2 La mise en place des déterminants du nom chez Clémence

Comme nous l'avons vu précédemment, les enregistrements de Clémence sont les plus tardifs, ils commencent à l'âge de 2;02.00 et durent jusqu'à l'âge de 2;11.14 avec une interruption de trois mois pendant les vacances d'été. Des 429 noms que nous avons relevés dans les données de Clémence, 106 n'exigent pas de déterminant et nous les laissons de côté pour cette première analyse. Des 323 noms qui restent, 39 noms sont produits seuls sans déterminant dans des contextes où ils devraient en être précédés (omission), 28 sont précédés d'un filler (filler pré-nominal) et 256 sont produits avec un déterminant reconnaissable (déterminant).





**Figure 25 : développement des omissions, des fillers pré-nominaux et des déterminants dans l'usage des noms chez Clémence en fonction de l'âge (valeur absolue).**

Cette figure montre clairement la position dominante des déterminants du nom dans toutes les séances. Les fillers et les cas d'omission de déterminant semblent suivre la même évolution : ils diminuent régulièrement au cours des séances jusqu'à disparaître. Au début, entre les âges de 2;02.00 et 2;03.00 les omissions sont plus nombreuses que les fillers. Ensuite entre les âges de 2;03.00 et 2;06.28 la distribution des omissions et des fillers devient complémentaire. Ainsi, nous constatons que les fillers disparaissent à l'âge de 2;07.20 alors que les omissions persistent jusqu'à l'âge de 2;11.14. Vraisemblablement, le décroissement des omissions à l'âge de 2;03.14 et la diminution progressive des fillers un peu plus tard à l'âge de 2;05.18 sont conditionnés par l'apparition des déterminants qui subissent une augmentation progressive à partir de l'âge de 2;04.25.

Nous constatons que dans la Figure 25, le nombre des déterminants produits par Clémence chute considérablement aux séances filmées aux âges de 2;07.05 et 2;11.14. En effet, dans la séance du 2;07.05 le matériel de contrôle était le livre d'images « *Arthur et le miroir magique* », un livre que Clémence n'a pas beaucoup aimé. Elle l'a peu regardé malgré les essais vains de sa mère pour l'intéresser au livre. Dans la séance du 2;11.14, Clémence était trop occupée à construire un château avec les blocs en bois du jeu de construction que nous lui avons apporté. Elle était silencieuse et laissait la place à son frère, Geoffroy, pour discuter avec sa mère.

Examinons maintenant la Figure 26 qui présente l'évolution des déterminants, des fillers et des omissions en fonction des stades du MLU :

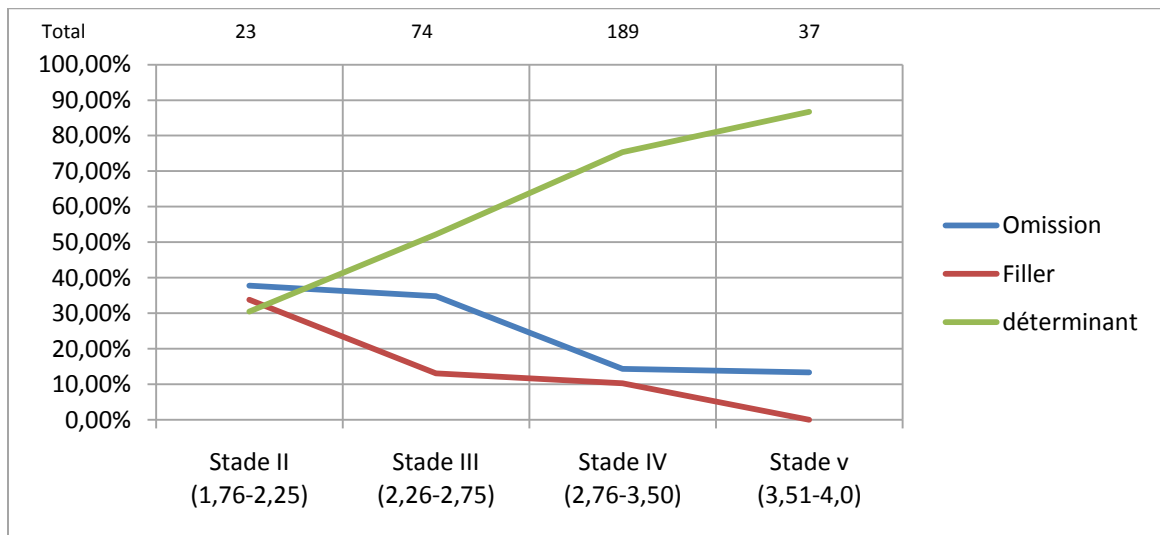


Figure 26 : développement des omissions, des fillers pré-nominaux et des déterminants dans l'usage des noms chez Clémence en relation avec le MLU.

Tout d'abord, nous rappelons que nous n'avons relevé dans les données de Clémence aucun énoncé du stade I. Nous remarquons que la part des déterminants augmente régulièrement au cours des stades alors que les parts des omissions et des fillers pré-nominaux diminuent progressivement à partir du stade III.

En résumé, il semble que chez Clémence, la contrainte de l'usage des déterminants devant les noms se prépare au stade II. Au cours des quatre stades du MLU, les cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire sont relevés dans les énoncés à un mot, Exemple 159, et à plusieurs mots, Exemple 160. La proportion des omissions diminue progressivement au cours des stades sans pour autant disparaître au stade V.

#### Exemple 159 : omission de déterminant dans un énoncé à un mot.

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa maman regardent le livre d'images « 7 histoires de Petit Ours Brun ».*

MER 7 : (...) qu'est-ce que c'est ça ?

< elle pointe un ballon sur la couverture du livre >

CLC 3 : **bal.**

< elle chuchote >

« ballon. »

MER 8 : un ballon. (...)

#### Exemple 160 : omission de déterminant dans un énoncé à plusieurs mots.

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]

*Clémence et sa maman jouent au jeu de société « Qui mange quoi ? ».*

MER 15 : alors qu'est-ce qu'elle mange ? elle mange autre chose

< elle montre la carte de la poule à CLC >

CLC 8 : **zvøpasø !**

« je veux poisson ! »

MER 16 : c'est un poisson ?

En outre, nous remarquons que les omissions de déterminant en contexte obligatoire sont suivies immédiatement par une augmentation de la part de la mère qui étaye et corrige la production de Clémence en ajoutant le déterminant manquant. Malgré la dominance des omissions dans les énoncés à un mot, Clémence montre une sensibilité à la contrainte de l'usage des déterminants devant les noms comme le montre l'exemple suivant :

**Exemple 161 : opposition entre omission et déterminant devant un même nom.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa maman regardent le livre d'images « 7 histoires de Petit Ours Brun ».*

MER 75: il n'a pas de doudou !

CLC 58 : ɔ ! <grave> ipadudu.  
« oh ! i(l) (n'a) pas (de) doudou. »

MER 76 : non !

CLC 59 : lədudu !  
« le doudou ! »

MER 77 : mais Clémence elle a des doudous ? < elle regarde CLC >

Dans cet exemple, Clémence reprend dans CLC 58 l'énoncé de sa mère en reprise imitative et elle omet l'article partitif devant le nom « *doudou* ». Toutefois à son tour de parole suivant CLC 59, elle emploie le nom « *doudou* » avec un article défini.

Avant d'étudier l'emploi des déterminants, nous regardons plus en détail l'utilisation des fillers en position pré-nominale. Les fillers prénominaux sont relevés dès la première séance du corpus de Clémence et ils disparaissent à l'âge de 2;07.20. Au total nous avons relevé 28 fillers produits devant les noms ; il s'agit des voyelles [a,ə,e] :

**Exemple 162 : un filler pré-nominal.**

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]

*Clémence joue avec sa mère et son frère au jeu de société « Qui mange quoi ? ». La mère présente la carte de la grenouille.*

MER 44 : une grenouille ! alors les grenouilles #

CLC 20 : abebegənun.  
« f bébé grenouilles. »

MER 45 : bébé grenouille ?

Filler	2;02.00	2;02.17	2;03°00	2;03.14	2;03.28	2;04.25	2;05.04	2;05.18	2;06.14	2;06.28	2;07.05	TOTAL
a	0	2	5	2	1	4	3	0	1	2	1	21
ə	0	0	0	1	0	0	2	1	0	0	0	4
e	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
<b>TOTAL</b>	1	3	5	3	1	4	6	1	1	2	1	28

**Tableau 14 : formes phonologiques des fillers pré-nominaux chez Clémence.**

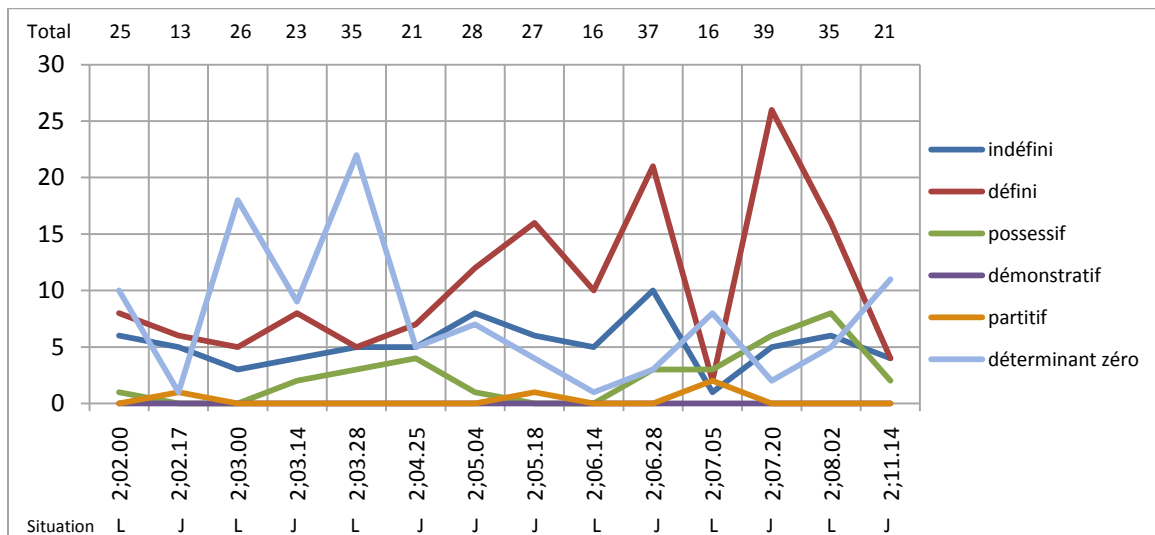
Le Tableau 14 illustre la diversité des formes des fillers en position pré-nominale chez Clémence, qui produit majoritairement la voyelle [a] au cours des séances. Dans la Figure 25, nous n'avons pas relevé de période pendant laquelle Clémence produit davantage de fillers que de déterminants comme cela aurait été attendu. En effet, Nous pouvons émettre l'hypothèse que Clémence ait déjà dépassé cette période, du fait que nos enregistrements ne débutent qu'à l'âge de 2;02, moment du début de nos enregistrements vidéos. Observons maintenant la place que prennent ces fillers pré-nominaux en fonction du genre des noms qu'ils précèdent :

Filler	Nom féminin	Nom masculin	TOTAL
a	55,65%	44,35%	100,00%
ə	66,74%	33,26%	100,00%
e	20,00%	80,00%	100,00%

**Tableau 15 : distribution des fillers pré-nominaux en fonction du genre des noms qu'ils précèdent.**

Pour pouvoir considérer la voyelle [a] comme précurseur de l'article défini « la », il aurait fallu que ce filler soit associé aux noms féminins, de même pour la voyelle [ə] qui serait attendue devant les noms masculins. Or, l'examen du Tableau 15 montre que la distribution de ces voyelles n'est pas contrainte par le genre du nom. Même si la voyelle [a] est employée plus fréquemment devant les noms féminins que devant les noms masculins, cet écart n'est pas significatif. Par conséquent, il semble que l'usage des fillers pré-nominaux chez Clémence ne soit pas marqué par le genre des noms qu'ils précèdent.

La Figure 27 illustre en chiffres absolus l'émergence et le développement des différents déterminants nominaux reconnaissables chez Clémence en fonction de l'âge.



**Figure 27 : émergence et développement des déterminants nominaux chez Clémence en fonction de l'âge (valeur absolue)**

Tout d'abord, nous remarquons la présence des articles définis et indéfinis dès la première séance à l'âge de 2;02.00. Leur évolution se ressemble au cours des séances tout en positionnant l'article défini en majoritaire. Parmi les 256 noms précédés d'un déterminant nous avons relevé 73 articles indéfinis, 146 articles définis, 33 adjectifs possessifs et 4 articles partitifs. Aucun adjectif démonstratif n'a été relevé chez Clémence. Nous totalisons 106 noms propres et noms n'exigeant pas de déterminant regroupés dans « déterminant zéro ». Dans les situations de lecture d'un livre d'images à 2;02.00, 2;03.00 et 2;03.28, les noms propres sont les expressions référentielles les plus employées ce qui peut expliquer l'augmentation en nombre absolu de la catégorie « déterminant zéro » durant ces séances. Nous avons déjà expliqué les deux chutes en nombres absolus des syntagmes nominaux produits par Clémence dans les séances 2;07.05 et 2;11.14. Toutefois, elle utilise un nombre important de noms propres dans la dernière séance malgré qu'il s'agisse d'une situation de jeu.

Examinons maintenant l'ordre d'émergence de chaque déterminant séparément selon les critères de Kilani-Schoch et Dressler (2002) cités ci-dessus. Commençons avec les articles indéfinis, puis les articles définis suivis des autres formes, par leur ordre d'émergence.

**Les articles indéfinis :** dès la première séance d'enregistrement, nous avons relevé 6 occurrences d'articles indéfinis masculin singulier [ɛ̃] « un » :

**Exemple 163 : article indéfini masculin singulier.**Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]*Clémence et sa mère lisent le livre d'images Petit Ours Brun (POB).*

MER 10 : qu'est-ce que c'est ? &lt;elle pointe la casquette du POB&gt;

CLC 4 : **ẽʃapɔ** <chuchote> <elle pointe la casquette du POB>  
« un chapeau »

MER 11 : un chapeau &lt;chuchote&gt;

(…)

MER 52 : qu'est-ce qu'il met sur la tête ? oh ! regarde qu'est-ce qu'il a sur la tête Petit Ours Brun? &lt;elle pointe la casquette du POB&gt;

CLC 36 : **ẽʃapɔ.** <elle regarde l'image>  
« un chapeau. »

MER 53 : et qu'est-ce que c'est ça ? &lt;elle pointe la chaussure du POB&gt;

CLC 37 : **ẽʃiçu.** <elle regarde l'image>  
« un chaussure. »

MER 54 : et ça ? &lt;elle pointe l'autre chaussure&gt;

CLC 38 : **ẽʃiçu** <elle regarde l'image>  
« un chaussure. »

La première forme de l'article indéfini pluriel est relevée à l'âge de 2;02.17, voir l'Exemple 164. Entre les âges de 2;02.17 et de 2;07.20, Clémence produit sept articles indéfinis pluriels dans des reprises imitatives de l'énoncé de la mère. Les trois premières occurrences spontanées de l'article indéfini pluriel sont notées à l'âge de 2;07.20, Exemple 165 :

**Exemple 164 : l'article indéfini pluriel.**Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère jouent avec le jeu de société «Qui mange quoi ».*

MER 73 : oui qu'est-ce qu'il mange l'oiseau ?

CLC 37 : **imɔʒ dekawot.**  
« i(l) mange des carottes. »**Exemple 165 : l'article indéfini pluriel.**Clémence (2;07.20) [MLU : 3,60]

MER 25 : ils prennent leur petit déjeuner ! comme Clémence ! qu'est-ce qu'ils mangent ?

CLC 19 : **ijmɔʒ detartɪn** ! <étonnée>  
« i(l) mange des tartines ! »

MER 26 : des tartines ! et ?

CLC 20 : **depom.**  
« des pommes. »

(…)

MER 60 : oh là là !

CLC 51 : **la debuzi.**  
« là des bougies. »

Nous retenons alors l'acquisition des articles indéfinis singuliers avant l'âge de 2;02 et leur forme plurielle à l'âge de 2;07.

**Les articles définis :** dès la première séance, nous avons relevé 8 occurrences d'articles définis dont 6 au singulier. L'Exemple 166 illustre l'occurrence de trois articles définis au féminin singulier avec les noms « *page* », « *colle* » et « *table* » et la forme pluriel avec le nom « *dessin* ».

**Exemple 166 : l'article défini singulier sans reprises.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa mère lisent le livre d'images du Petit Ours Brun (POB).*

MER 11 : un chapeau. <chuchote>

CLC 5 : otulapaç. <elle tourne la page>

« on tourne la page. »

MER 12 : oui tourne la page.

(...)

MER 23 : oh oh Petit Ours Brun qui a sa poupée dans sa main voit plein de choses sur la table. qu'est-ce qu'il y a sur la table chérie ?

<elle pointe des crayons de couleurs sur la table du POB>

<2 secondes>

MER 24 : tu vois ?

CLC 12 : selakijot, lata:l

« c'est la colle, la table. »

MER 25 : un crayon avec de la colle;

(...)

MER 30 : comme Clémence, Clémence aussi elle fait plein de dessins.

CLC 17 : elela ledesẽ.

« elle est là les dessins. »

MER 31 : oui ils sont là les dessins

Ainsi il nous paraît clair que les articles définis sont acquis avant l'âge de 2;02.00. Entre les âges de 2;02.00 et 2;05.04, Clémence produit entre 5 et 10 articles définis par séance. Ce n'est qu'à partir de l'âge de 2;05.18 que sa production augmente au cours des séances. Nous entamons maintenant l'analyse des formes contractées des articles définis. Nous n'avons relevé aucune occurrence d'un « l' » devant une voyelle. La forme amalgamée « au » est notée une seule fois à l'âge de 2;03.00 :

**Exemple 167 : l'article défini contracté « au ».**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère lisent le livre d'images « Le bobo de Nino ».*

MER 42 : « et qui est tout fier avec son beau pansement ? c'est Nino ! » et qu'est-ce qu'il fait ? <elle pointe le ballon>

CLC 31 : elzuobalo.

« elle joue au ballon. »

Apparemment, il semble que les formes contractées des articles définis soient acquises plus tard que les autres formes.

**Les adjectifs possessifs :** au total, Clémence produit 33 adjectifs possessifs aux première, deuxième et troisième personne du singulier. La première occurrence spontanée d'un adjectif possessif est à la deuxième personne du singulier, Exemple 168. Dans cet exemple Clémence explicite l'appartenance du lit au Petit Ours Brun en s'adressant à lui.

**Exemple 168 : 1ère occurrence d'adjectif possessif.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire du Petit Ours Brun. La mère tourne la page, Petit Ours Brun est dans son lit.*

CLC 54 : sa fedodo !

« ça fait dodo ! »

MER 72 : c'est l'heure de faire dodo !

CLC 55 : sase **ta dodo**.

« ça c'est ta dodo. »

Cependant cette occurrence reste unique à cet âge. C'est à l'âge de 2;03.28 que le mini-paradigme des adjectifs possessifs de la troisième personne se met en place avec la production de plusieurs adjectifs possessifs dans des contextes non imitatifs.

**Exemple 169 : adjectif possessif de la troisième personne.**

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

*Clémence regarde la couverture du livre « T'choupi se perd au supermarché ».*

CLC 1 : iplæʁ.

« i(l) pleure. »

OBS 2 : oui ! c'est parce qu'il se perd au supermarché.

CLC 2 : ivapike **sɔ̃dudu**.

« i(l) va piquer son doudou. »

MER 1 : ben non ! il n'a pas son doudou avec lui.

(...)

MER 22 :

*La mère sort de la chambre.*

CLC 19 : ele {pwane ʔapə} **samamã**.

« elle est {pwane ʔapə} sa maman. »

<6 secondes : elle pointe T'choupi qui tourne le dos et s'éloigne de sa maman>

CLC 20 : i{pwane} **samamã**.

« i(l) {pwane} sa maman. »



Les adjectifs possessifs de la première personne du singulier sont relevés un peu plus tard chez Clémence, à l'âge de 2;05.04. L'Exemple 170 illustre trois occurrences spontanées de ces adjectifs sans reprise de l'énoncé de la mère.

**Exemple 170 : adjectif possessif de la première personne.**

Clémence (2;07.20) [3,60]

Clémence et sa mère jouent avec la Maison HappyLand.

MER 97 : non il y a encore un chien et un chat

5 secondes : *Clémence passe sa main par la porte de la maison.*

CLC 48 : kuku **mamě** !

« coucou ma main ! »

MER 98 : ah ! j'ai attrapé ta main !

(...)

CLC 50: typəsəne ?

« tu peux sonner ? »

MER 102 : toc toc

CLC 51: kuku **mamě**. <elle passe sa main par la porte de la maison>

« coucou ma main. »

(...)

CLC 63 : typəɾgade **mefəto** ++ **mefəto** ɾgade.

« tu peux regarder mes photos ++ mes photos regarder. »

OBS 4 : elles sont où tes photos ?

Ainsi, nous considérons que les formes des adjectifs possessifs de la première personne du singulier sont acquises vers l'âge de 2;05.

Les adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier sont rares dans le corpus de Clémence. Nous n'avons relevé que 5 occurrences de ces adjectifs, Exemple 171 :

**Exemple 171 : adjectif possessif de la deuxième personne.**

Clémence (2;11.14) [MLU : 3,44]

*Clémence, sa mère et son frère construisent un château en blocs de bois.*

CLC 36 : akote. sesōlila.

« à côté. c'est son lit là. »

MER 51 : d'accord !

CLC 37 : etwa + sase **tōlimamā**.

« et toi + ça c'est ton lit maman. »

Ainsi, il semble que les adjectifs possessifs de la première, de la deuxième et de la troisième personne du singulier sont acquis avant ceux du pluriel. Nous avons constaté, Figure 27, la faible fréquence de ces adjectifs dans tous les enregistrements de Clémence. En effet, au cours de ces mêmes séances, Clémence utilise aussi d'autres structures pour exprimer la relation d'appartenance des objets du monde comme le montrent les Exemple 172 et Exemple 173.

**Exemple 172 : adjectif possessif vs. structure de possession.**Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]*La mère cherche le livre de T'choupi propre à Clémence.*

MER 110 : je crois qu'il est là.

CLC 68 : **seamwa**jupi.  
« c'est à moi T'choupi. »**Exemple 173 : adjectif possessif vs. structure de possession.**Clémence (2;11.14) [MLU : 3,44]*Clémence, sa mère, son frère Geoffroy et sa sœur Gersende construisent un château en blocs de bois.*CLC 38 : sase **lidəʒaksə**. <elle pointe un bloc en bois>  
« ça c'est lit de gersende. »

MER 53 : d'accord

GEO 16 : et moi je fais pas **le lit de Gersende**MER 54 : tu fais **le lit de Gersende**, Geoffroy ?CLC 39 : mwa ʒəfə **lidəʒaksə**.  
« moi je fais lit de Gersende. »

MER 55 : bravo !

CLC 40 : ʒəfəli **əʒaksə** laela + ovadə**mōli**.  
« je fais lit à Gersende là et là + on va dans mon lit. »  
<elle ajoute un bloc en bois à côté des autres>

Dans l'Exemple 172, Clémence utilise la structure « c'est à moi » pour coder son appartenance du livre et le distinguer des autres livres de T'choupi que l'observatrice apporte d'habitude. L'usage de ces structures diminue avec l'âge sans pour autant disparaître. À l'âge de 2;11.14, Clémence produit un autre type de structure indiquant la liaison de possession des objets du monde. Il s'agit de la structure « le lit de Gersende » produit plusieurs fois à la place de « son lit » dans l'Exemple 173. Cette structure de possession est utilisée aussi par la mère et le frère aîné. Il semble donc qu'au début c'est dans le sens de ces structures de possession que Clémence acquiert l'utilisation des adjectifs possessifs. Cependant, l'acquisition de ces derniers ne semble pas remplacer ces structures de possession puisqu'elles continuent à être produites jusqu'à l'âge de 2;11.

**Les articles partitifs :** nous n'avons relevé dans le corpus de Clémence qu'une occurrence de l'article partitif « du » à l'âge de 2;03.28 et une autre de l'article « de » à l'âge de 2;06.14, voir les Exemple 174 et Exemple 175.

**Exemple 174 : l'article partitif « du ».**Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]*Clémence et sa mère lisent l'histoire « T'choupi s'occupe de sa petite sœur ».*

MER 46 : et qu'est-ce qu'il y a dans le biberon ?

CLC 52 : **dyle.**  
« du lait. »

MER 47 : du lait ?

**Exemple 175 : l'article partitif « de ».**Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère regardent le livre sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 28 : et qu'est-ce qu'il y a sur ta tartine ?

CLC 22 : ija **dəkətityɤ.**  
« il y a de confiture. »

MER 29: &lt;rire&gt; il y a de la confiture ! et c'est tout ?

Pour résumer, nous récapitulons l'émergence et le développement des différents déterminants nominaux chez Clémence. Tout d'abord, nous avons constaté que déjà à l'âge de 2;02.00 Clémence emploie les deux articles définis et indéfinis singuliers et qu'elle en produit spontanément dans des contextes sans reprise de l'énoncé de l'adulte. Nous avons remarqué aussi que Clémence ne produit qu'une seule forme contractée de l'article défini « le » présent après la préposition « à ». La forme « au » est relevée à l'âge de 2;03. Du côté de l'article partitif, nous avons relevé deux occurrences dans tout le corpus de Clémence. Quant aux adjectifs possessifs, nous en avons noté l'usage à la première, à la deuxième et à la troisième personne du singulier. Par conséquent, il apparaît que les autres formes, telles que les adjectifs démonstratifs, sont acquises après l'âge de 2;11.

Après cette présentation détaillée de l'ordre d'émergence et du développement des différents déterminants chez Clémence, nous retenons la diminution progressive des omissions et des fillers avec l'âge. Du côté des déterminants, nous avons constaté l'augmentation régulière des articles définis et indéfinis au cours des séances. De même, les adjectifs possessifs se développent en même temps mais moins rapidement. Les articles partitifs sont encore rares dans les données de Clémence.

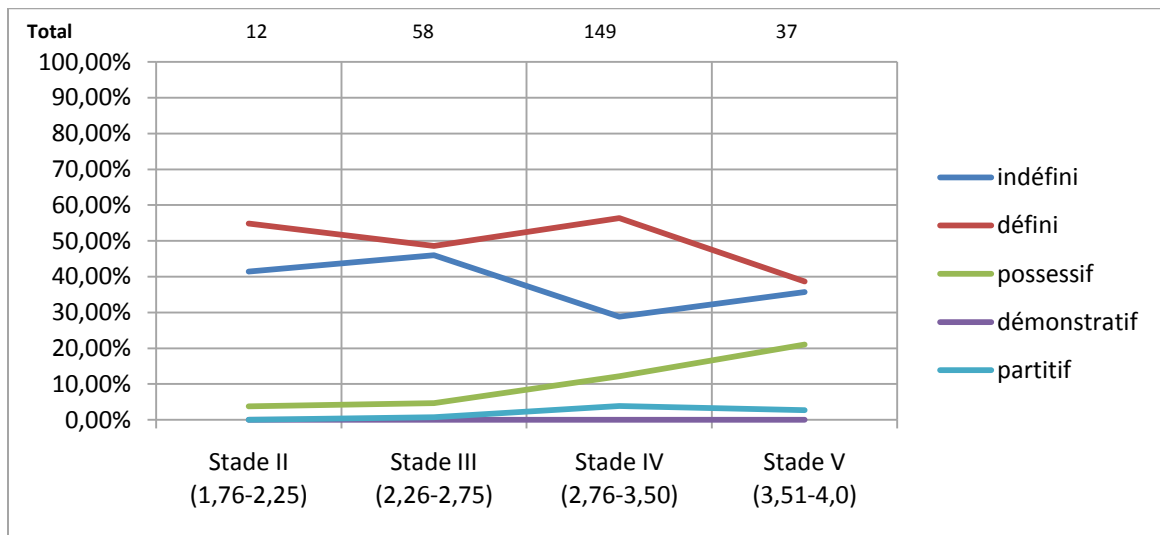


Figure 28 : distribution des déterminants nominaux en relation avec le MLU chez Clémence.

La Figure 28 montre clairement la dominance des articles définis et indéfinis au début de l'entrée de l'enfant dans la syntaxe. Les articles indéfinis diminuent au cours des stades 4 et 5 alors que les articles définis restent majoritaires, mais leur taux de production baisse avec l'évolution des adjectifs possessifs. Les articles partitifs émergent au stade IV et évoluent doucement au stade V.

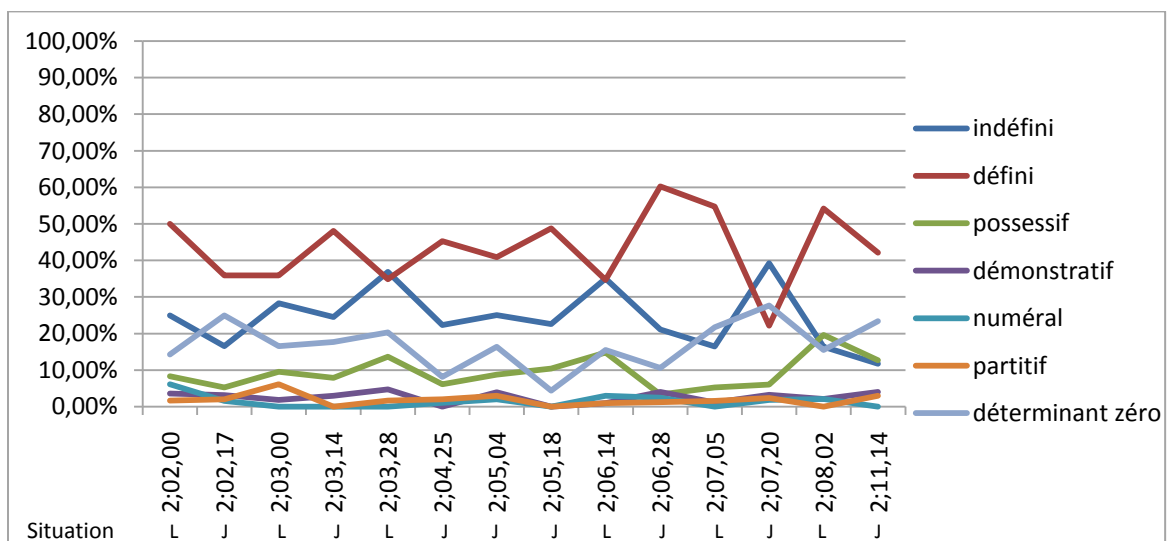
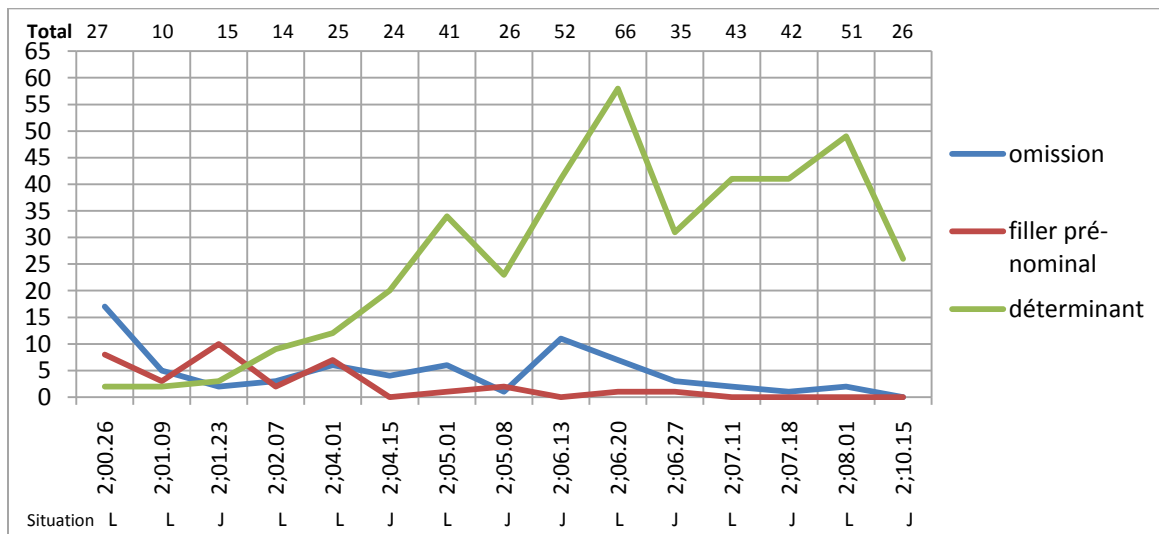


Figure 29 : distribution des déterminants nominaux chez la mère de Clémence.

Du côté de la mère de Clémence, la Figure 29 montre que les articles définis sont toujours majoritaires, suivis par les articles indéfinis. La distribution des noms propres et des noms n'exigeant pas de déterminant reste stagnante au cours des séances. Les adjectifs possessifs sont produits plus souvent que les adjectifs démonstratifs sans une distinction particulière entre les types de situation.

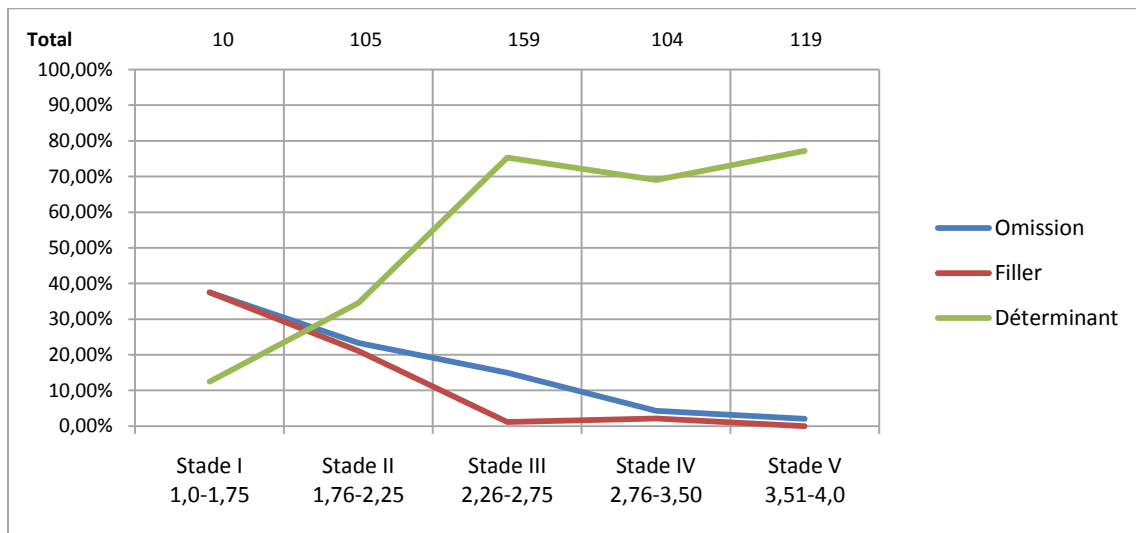
### 1.3 La mise en place des déterminants du nom chez Mathilde

Des 608 noms que nous avons relevés dans le corpus de Mathilde, 111 n'exigent pas de déterminant et nous les laissons de côté pour cette première analyse. Des 497 noms qui restent, 70 apparaissent seuls sans déterminants en contexte obligatoire (omission), 35 sont précédés d'un filler (filler pré-nominal) et 392 sont précédés d'un déterminant reconnaissable proche de la forme adulte (déterminant).



**Figure 30 : développement des cas d'omission, des fillers pré-nominaux et des déterminants dans l'usage des noms chez Mathilde en fonction de l'âge (valeur absolue).**

L'examen de la Figure 30 montre que les cas où Mathilde omet un déterminant en contexte obligatoire sont majoritaires dans les deux premières séances. Ces omissions décroissent significativement au cours des séances à partir de l'âge de 2;01.23 jusqu'à disparaître à l'âge de 2;10.15. L'utilisation des fillers pré-nominaux est relevée dès la première séance de nos enregistrements à l'âge de 2;00.26 et se développe jusqu'à l'âge de 2;04.01 avant de décroître et disparaître à l'âge de 2;07.11. Nous remarquons que dans les deux premières séances les déterminants sont minoritaires par rapport aux cas où Mathilde omet un déterminant ou produit un filler devant un nom. À l'âge de 2;01.23, les déterminants dépassent légèrement les omissions mais restent en dessous des fillers, puis ils subissent une augmentation nette et claire à l'âge de 2;02.07 à partir duquel ils deviennent majoritaires au cours des séances.



**Figure 31 : développement des cas d'omission, des fillers et des déterminants dans l'usage des noms chez Mathilde en relation avec le MLU.**

La Figure 31 illustre la distribution des 497 noms produits par Mathilde en fonction des stades du MLU. Nous constatons que les cas d'omission sont fréquents au stade I et décroissent petit à petit jusqu'au stade IV pour disparaître au stade V. La part prise par les fillers étant importante aux stades I et II, elle décroît aux stades III et IV pour disparaître au stade V. Cette tendance est contraire aux déterminants dont le nombre s'accroît significativement au cours des stades I et II, puis dont les emplois varient entre 70%-80% dans les stades III, IV et V. En somme, il apparaît que c'est au cours du stade II que se prépare le processus de l'acquisition de la contrainte de l'usage des déterminants devant les noms chez Mathilde. La différence avec les données de Clémence est dans la part des fillers prénominaux aux stades III et IV, une part qui est plus importante chez Clémence que chez Mathilde, de même pour la part des omissions qui est plus importante aux stades III, IV et V chez Clémence que chez Mathilde. En résumé, il semble que la contrainte de l'usage des déterminants devant les noms est mise en place plus rapidement chez Mathilde que chez Clémence.

D'après les observations du corpus de Mathilde, les cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire sont majoritaires dans les deux premières séances aux âges de 2;00.26 et 2;01.09. Normalement, les cas d'omission sont assez fréquents dans les énoncés courts à un terme et à deux termes du jeune enfant et ils disparaissent avec le développement de ses capacités langagières. Cependant, la Figure 31 montre que les cas où Mathilde omet un déterminant apparaissent jusqu'au stade IV avec des énoncés longs de plusieurs termes.

L'utilisation des *fillers* devant les noms s'observe dès les premiers enregistrements. Ils se multiplient jusqu'à l'âge de 2;04.01 avant de diminuer jusqu'à disparaître à l'âge de 2;07.11. Au cours des séances, Mathilde produit 35 noms précédés d'un filler dont la forme phonétique varie entre [a, ə, e, i]. Elle produit majoritairement la voyelle [a] surtout aux âges de 2;00.26 et 2;04.01, Exemple 176 :

**Exemple 176 : un filler pré-nominal.**

Mathilde (2;00.26) [MLU : 1,90]

*Mathilde et sa mère lisent le livre d'images « Cache-cache poussins ».*

MER 8 : et ça c'est quoi ?

MAT 5 : apu.

« *f* poule. »

MER 9 : une poule ?

<i>Filler</i>	2;00.26	2;01.09	2;01.23	2;02.07	2;04.01	2;05.01	2;05.08	2;06.20	2;06.27	<i>TOTAL</i>
a	6	1	5	0	5	1	1	1	1	21
ə	2	2	2	1	0	0	0	0	0	7
e	0	0	2	1	1	0	1	0	0	5
i	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
<b><i>TOTAL</i></b>	8	3	10	2	7	1	2	1	1	35

**Tableau 16 : formes phonologiques des fillers pré-nominaux chez Mathilde.**

En examinant le Tableau 16, nous constatons que Mathilde produit le plus de fillers à l'âge de 2;01.23 avec la production de 10 noms précédés d'une voyelle sur un total de 15 noms employés dans cette séance.

D'une façon générale, il y a plus de noms masculins dans le langage de cette enfant. Le Tableau 17 montre que la voyelle [a] apparaît le plus souvent devant un nom masculin, ainsi que pour [ə] et [e] qui accompagnent en majorité les noms masculins alors que [i] apparaît en exclusivité avec ces derniers. Ainsi, comme chez Clémence, nous ne relevons pas de relation entre la distribution des fillers en position pré-nominale et le genre du nom qu'ils précèdent.

Filler	Nom féminin	Nom masculin	TOTAL
a	33,33%	66,67%	100,00%
ə	14,29%	85,71%	100,00%
e	40,00%	60,00%	100,00%
i	0,00%	100,00%	100,00%
TOTAL	27,78%	72,22%	100,00%

Tableau 17 : distribution des fillers pré-nominaux en fonction du genre des noms qu'ils précèdent.

En conséquence, il semble que comme chez Clément et chez Clémence, les fillers ne préfigurent pas les déterminants du nom, puisque la voyelle [a], qui aurait été attendue devant les noms féminins si elle avait le statut du précurseur de l'article défini « la », est produit le plus souvent devant les noms masculins et non devant les noms féminins.

Dans les données de Mathilde, nous avons relevé 111 noms n'exigeant pas de déterminant et noms propres dont le nombre s'accroît particulièrement dans les séances de lecture des livres d'images. Par exemple à l'âge de 2;07.11, Mathilde produit 16 noms propres et 11 noms n'exigeant pas de déterminant au cours de la lecture du livre d'image « *Arthur et le miroir magique* ».

Examinons maintenant l'emploi des déterminants nominaux chez Mathilde au cours des séances. Nous avons relevé 392 noms précédés d'un déterminant reconnaissable proche de la forme adulte. Leur distribution est illustrée dans la Figure 32. Nous avons relevé 198 articles définis, 122 articles indéfinis, 59 adjectifs possessifs, 3 adjectifs démonstratifs, 8 articles partitifs et 2 adjectifs numéraux.

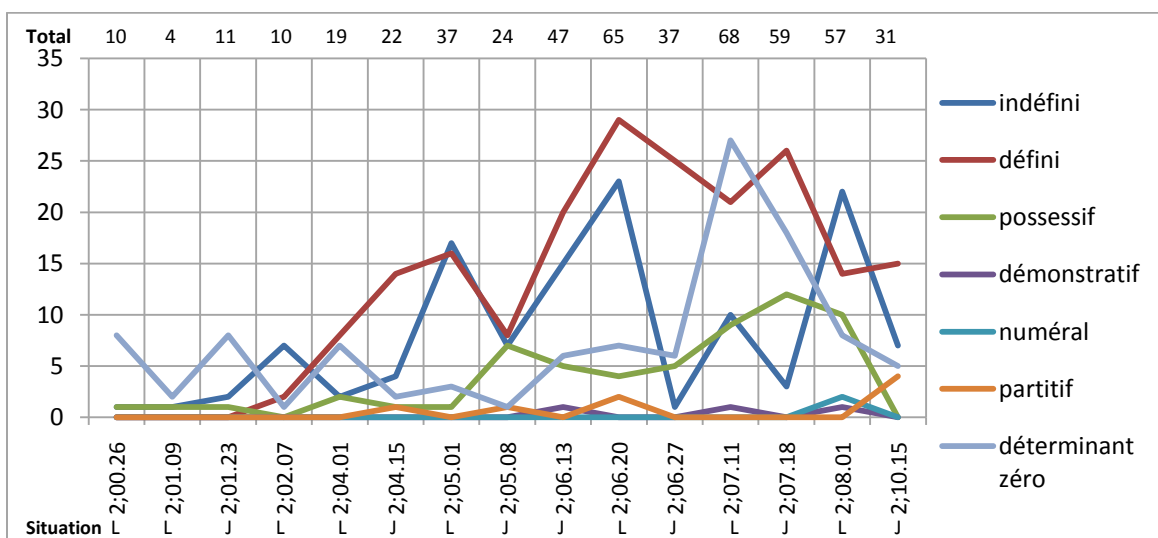


Figure 32: émergence et développement des déterminants nominaux en fonction de l'âge chez Mathilde (valeurs absolues).



La Figure 32 montre la présence de deux périodes complémentaires dans le développement des déterminants chez Mathilde. La première est entre les âges de 2;00.26 et 2;05.01 pendant laquelle les déterminants sont encore rares et peu variés. Ce sont surtout les articles définis et indéfinis qui précèdent les noms. À partir de 2;05.08, une nouvelle période semble commencer durant laquelle se développent de nouveaux déterminants à côté des articles définis et indéfinis dont le nombre s'accroît significativement avec l'âge.

Observons maintenant l'ordre d'émergence de chaque déterminant séparément selon les critères de Kilani-Schoch et Dressler (2002) cités ci-dessus. Rappelons que nous estimons qu'une unité linguistique est acquise à partir du moment où elle est produite trois fois pendant un mois en forme reconnaissable. En plus, il faut que ces différentes occurrences soient inscrites dans des contextes variés et spontanés loin de la reprise immédiate de l'énoncé de l'adulte. Commençons avec les articles indéfinis, puis les articles définis suivis des autres formes, par ordre de leur émergence.

**Les articles indéfinis :** dès les premières séances, nous ne constatons pas d'emploi des articles indéfinis en reprise de l'énoncé de l'adulte. En effet, il semble que Mathilde ait acquis l'emploi de ces unités linguistique en contexte de reprise avant l'âge de 2;00. Dès la première séance d'enregistrement filmée à l'âge de 2;01, les articles indéfinis sont présents dans les énoncés de Mathilde. Dans cette séance, elle produit un seul article indéfini en contexte non imitatif, Exemple 177. Ses deuxième et troisième occurrences sont relevées aux âges de 2;01.09 et 2;01.23 respectivement, voir les Exemple 178 et Exemple 179.

**Exemple 177 : 1<sup>ère</sup> occurrence de l'article indéfini dans notre corpus.**

Mathilde (2;00.26) [MLU : 1,90]

*Mathilde secoue un canard qui fait du bruit. Elle regarde sa mère.*

MER 199 : c'est rigolo ça hein !

*3 minutes : Mathilde se déplace dans sa chambre puis elle regarde sa bibliothèque.*

MAT 128 : **yntuwa.**

« une histoire. »

MER 200 : tu veux qu'on lise une histoire ?

**Exemple 178 : 2<sup>ème</sup> occurrence de l'article indéfini.**

Mathilde (2;01.09) [MLU : 1,67]

*Mathilde regarde la couverture du livre d'images « Géant, es-tu là ? ».*

MAT 1 : əbɔnɛ.

« f bonnet. »

MER 1 : c'est quoi ?



- MAT 83 : mamã. seyntet ++ sase **dezãbosi**.  
 « *maman. c'est une tête ++ ça c'est des jambes aussi.* »
- (...)
- MER 117 : hein, Mathilde ! +++ tu te souviens toutes les vaches qu'on a vu ?  
 et qu'est ce qu'on a vu aussi ? des ?
- MAT 107 : **depul**.  
 « *des poules.* »

Dans cet exemple, dans l'énoncé MAT 65, Mathilde produit l'article indéfini [de] en reprise immédiate, et en reprise non immédiate dans MAT 83 alors que l'énoncé MAT 107 présente un cas d'étayage typique dans lequel la mère introduit l'article indéfini pluriel dans MER 117 et s'attend à ce que Mathilde enchaîne avec le même article à son tour de parole suivant MAT 107.

Les trois premières occurrences spontanées des articles indéfinis pluriels sont relevées à l'âge de 2;06.20, Exemple 182. Dans cet exemple, nous relevons trois occurrences de l'article [de] produites dans des séquences questions-réponses.

#### Exemple 182 : article indéfini pluriel.

Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire du « Le voleur de poule ».*

MER 15 : (...) eh regarde qu'est-ce qu'elle a mis la poule !

MAT 9 : **delynet**.  
 « *des lunettes.* »

(...)

MER 62 : et qu'est-ce qu'il y a dans l'arbre ?

MAT 46 : **depom**.  
 « *des pommes.* »

(...)

MER 90 : qu'est-ce que c'est ça ?

MAT 64 : **debabax**.  
 « *des Babar.* »

En résumé, chez Mathilde, les articles indéfinis singuliers sont déjà présents à l'âge de 2;01 ce qui signifie qu'ils sont acquis avant la forme pluriel, qui elle est acquise à l'âge de 2;06.20.

**Les articles définis :** les articles définis sont relevés la première fois à l'âge de 2;02,07, un peu après les articles indéfinis. Les deux premières occurrences sont en contexte de reprise simple de l'énoncé de l'adulte, voir Exemple 183.

**Exemple 183 : les deux premières occurrences d'article défini en reprise**Mathilde (2;02.07) [MLU :1,88]*La femme de ménage sonne à la porte.*

MAT 24 : seēməsɔ ?

« c'est un monsieur ? »

MER 37 : §non c'est une dame §

PER 43 : §non c'est une dame § elle vient pour le ménage Mathilde !

MAT 25 : ləmena !

« le ménage ! »

(…)

*Mathilde regarde des vêtements de bébé posés sur un séchoir à linge au milieu du salon.*

MER 78 : c'est trop petit pour toi ouais. c'est pour le bébé

MAT 41 : ləbebe. &lt;elle regarde son père&gt;

« le bébé. »

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie méthodologique, la mère de Mathilde a eu un bébé, c'est pourquoi nous n'avons pas pu filmer Mathilde pendant deux mois. La séance suivante est à l'âge de 2;04,01. Lors de cette séance, Mathilde produit huit articles définis dont deux articles féminins singuliers [la], quatre articles masculins singuliers [le] et deux articles au pluriel [les]. Elle les a tous produits dans des contextes non imitatifs des énoncés de l'adulte, Exemple 184.

**Exemple 184 : l'article défini.**Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]*Le père demande à Mathilde de ranger un grand carton dans un coin du salon.*

MAT 10 : eleu lakaban ?

« elle est où la cabane ? »

MER 11 : il faut la tourner, il faut le tourner le carton.

(…)

MER 57 : non, ça y est, il dort là, qu'est-ce qu'il boit Mathilde ?

MAT 37 : lələmamā.

« le lait maman. »

MER 58 : le lait de maman oui

(…)

*Mathilde continue à regarder le livre d'image « T'choupi se perd au supermarché » avec ses parents.*

MER 63 : « c'est promis maman » oh la la elle lui dit c'est coquin parce qu'il est descendu

MAT 44 : abobo lapət

« f bobo la table »

MER 64 : qui a bobo ?

PER 17 : la table

(…)

*La mère continue la lecture de l'histoire tandis que Mathilde cherche un tabouret et monte dessus pour donner un baiser à son frère dans son berceau.*

- MER 73 : « T'choupi est content il aime bien faire les courses avec maman. tu veux monter dans le chariot propose maman. oh oui super dit T'choupi »
- MAT 50 : **lebebe.** <elle regarde son frère>  
« le bébé. »
- MER 74 : le bebe oui ++ une grande Mathilde et un petit Marius. attention Mathilde !
- (...)  
*Mathilde et ses parents commencent la lecture d'une autre histoire que Mathilde a choisie.*
- MER 190 : le loup il se fait bobo ou le livre ? oh ! qu'est-ce que c'est ça Mathilde ?
- MAT 140 : **lebigwi**  
« les bougies. »
- MER 191 : les bougies. et qu'est-ce qu'on fait quand c'est l'anniversaire ?

Dans cet exemple, Mathilde produit les trois formes des articles définis dans des contextes d'initiatives avec lesquelles elle essaye de changer le thème de la conversation comme dans MAT 10, MAT 44 et MAT 50. Les énoncés MAT 37 et MAT 140 sont des réponses aux questions de l'adulte.

De même, les articles définis singuliers « le » ou « la » se réduisent à « l' » devant une voyelle. Dans l'Exemple 185, Mathilde introduit pour la première fois dans la séance le nom « épaupe » [epol] précédé d'un article défini [l].

**Exemple 185 : article défini contracté « l' ».**

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

*Mathilde joue avec le jeu de société « Qui fait quoi ? ». Elle a pris la carte d'une fille qui est en train de dessiner et il y a une lampe qui éclaire son bureau.*

- MER 35 : et qu'est-ce qu'elle fait?
- MAT 17 : atin ++ sy~~le~~pol.  
« {atin} ++ sur l'épaupe. »
- MER 36 : qu'est-ce qu'elle a sur son épaupe ?

Deux autres occurrences de cette forme contractée sont relevées à l'âge de 2;06.20 avec le nom « eau » [dǎlo] « dans l'eau » et la dernière à l'âge de 2;07.11 avec [elpøpalizlistwa] « elle peut pas lire l'histoire ».

Examinons maintenant les formes contractées des articles définis. Nous étudions « de » [dy] sachant que dans l'interprétation adulte, il peut être un article partitif ou une contraction de l'article défini. Dans les données de Mathilde, nous avons relevé plus de [dy] partitif que de [dy] contraction. Cette dernière apparaît une seule fois dans un

contexte d'étayage, voir l'Exemple 186. La mère dans MER 57 introduit l'article défini contracté avec lequel Mathilde va enchaîner.

**Exemple 186 : article défini contracté « du ».**

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde et sa mère jouent avec les animaux magnétiques.*

MER 56 : c'est le ventre du ?

MAT 59 : kokogux  
« kangourou. »

MER 57 : du ? <elle donne la tête du loup à Mathilde>

MAT 60 : dylu.  
« du loup. »

Une autre forme de contraction est celle du « au » [o] qui est relevée plus tardivement que les autres formes. Nous avons observé quatre occurrences de cette forme, toutes dans la même séance à l'âge de 2;07.18 avec le même nom « parc », Exemple 187.

**Exemple 187 : article défini contracté « au ».**

Mathilde (2;07.18) [MLU : 3,61]

*Mathilde quitte le jeu symbolique « La Maison HappyLand », se lève et prend un sac sur l'étagère de la bibliothèque.*

MER 146 : tu vas partir? ++ tu vas partir où?

MAT 95 : apak.  
« au parc. »

MER 147 : au parc !

MAT 96 : ijaɣjɛdɔdɔ + ʒəvɔmetɛkɔkɔ ʃãʒ + ɔva ɛfɔtɔ puɣ aleapak +  
ɔvaaleapak aveklɔbebe ɔva ɔva alefɛɔde ++ sedetaʃe !  
< elle ouvre le sac et met dedans un t'shirt et un appareil photo>  
« il n'y a rien dedans + je veux mettre {koko} change + on va f  
photos pour aller au parc + on va aller au parc avec le bébé on va on va  
aller faire des ++ c'est détaché ! »

(...)

*Mathilde tourne autour de sa mère qui l'empêche de passer sans avoir un bisou.*

MER 164 : vous ne pouvez plus passer madame ! ++ et vous allez où ?

MAT 108 : apak ! <elle tourne son dos>  
« au parc ! »

MER 165 : au revoir !

Dans MAT 95, Mathilde introduit pour la première fois le nom « parc » dans la séance en réponse à la demande de sa mère et elle commence un autre jeu symbolique sur la sortie au parc. Dans MAT 96, elle commence un monologue sur ce qu'elle fait d'habitude avant son départ au parc avec sa mère puis elle joue à tourner autour de sa mère. Soudain, elle s'arrête et ne veut plus passer sous les bras de sa mère, rappelant son départ au parc.

Cette séquence montre l'usage aisé de Mathilde de cette forme contractée, bien que ce soit la première fois qu'elle en produise durant les enregistrements.

Notons cependant l'apparition tardive de ces formes contractées aux âges de 2;06 et 2;07 par rapport aux autres formes des articles définis. Avant cet âge, Mathilde omet les formes définies contractées, comme le montre l'Exemple 188.

**Exemple 188 : omission de déterminant en contexte obligatoire.**

Mathilde (2;05.01) [MLU : 2,30]

*Mathilde et sa mère jouent au loto. Mathilde montre la carte du seau à sa mère.*

MER 87 : ça c'est un seau avec une pelle et un râteau. ++ ça va au bac à sable.

MAT 50 : **bakasabl**  
« bac à sable »

Dans cet exemple, Mathilde reprend l'expression « bac à sable » introduite par sa mère dans MER 87 et elle omet l'article défini contracté « au » dans son énoncé MAT 50.

En résumé, la forme contractée « du » apparaît à l'âge de 2;06.13 et la forme « au » est relevée à l'âge de 2;07.18.

**Les articles partitifs :** aux âges de 2;04.15, 2;05.08 et 2;06.13, nous avons relevé les trois premières occurrences des articles partitifs, toujours en contexte de reprise simple de l'énoncé de l'adulte. Ce n'est qu'à l'âge de 2;06.13 que Mathilde emploie pour la première fois un article partitif sans reprise :

**Exemple 189 : 1ère occurrence d'article partitif sans reprise.**

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde a la varicelle, elle gratte ses boutons sur sa tête.*

MAT 88 : sagʁat.  
« ça gratte. »

MER 94 : oui je sais ça gratte mais il ne faut pas gratter

MAT 89 : **dypɔdɥi.**  
« du produit. »

MER 95 : après on ira après mettre du produit

À l'âge de 2;06.20, elle en produit encore deux en contexte de réponse à des questions initiées par la mère :

**Exemple 190 : 2ème et 3ème occurrences d'article partitif sans reprise.**Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]*Mathilde regarde avec sa mère le livre d'images « Le voleur de poule ».*

MER 71 : tu vois ? et eux qu'est-ce qu'ils ont là ? du lait, de la confiture, ça c'est quoi ?

MAT 48 : **dybæ.***« du beurre. »*

MER 72 : oui et ça ?

MAT 49 : **dypẽ.***« du pain. »*

Dans MAT 48 et MAT 49, les deux articles partitifs produits par Mathilde viennent à la suite du modèle donné par sa mère dans MER 71 « du lait » et « de la confiture ». Cependant, après cette séance, Mathilde n'a plus produit d'articles partitifs durant nos séances jusqu'à l'âge de 2;08. Les occurrences que nous avons relevées à l'âge de 2;10 montrent un usage aisé de la part de Mathilde de cet article. Ainsi, il nous semble que l'article partitif [dy] est acquis à l'âge de 2;06 mais que son usage devient plus stable vers l'âge de 2;10.

**Les adjectifs possessifs :** le besoin de marquer la relation d'appartenance des objets du monde est constaté dès la première séance à l'âge de 2;00.26. Déjà à cet âge, Mathilde produit spontanément un adjectif possessif pour exprimer sa possession du doudou :

**Exemple 191 : 1ère occurrence d'un adjectif possessif.**Mathilde (2;00.26) [MLU : 1,90]*Mathilde et sa mère entrent dans la chambre de Mathilde pour jouer.*

MER 48 : et maman, elle se met où ?

MAT 22 : apate <elle pointe à sa droite>  
*« f par terre »**La mère se met par terre à côté de Mathilde*MAT 23 : **emõdudu.** <elle regarde sa mère et lui donne son doudou>  
*« é mon doudou. »*

MER 49 : je garde ton doudou ?

Un mois après, Mathilde produit spontanément son deuxième adjectif possessif toujours à la première personne du singulier, Exemple 192 :

**Exemple 192 : 2ème occurrence d'un adjectif possessif.**Mathilde (2;01.23) [MLU : 1,92]*La mère attrape un collier par terre. Mathilde tend les mains pour l'avoir.*

MER 82 : je le mets où ?

MAT 38 : **amemẽ.***« f mes mains. »*



MER 83 : dans ta main ?

Ces deux occurrences éloignées ne sont pas suffisantes pour penser que les adjectifs possessifs sont acquis. À la reprise des enregistrements à l'âge de 2;04.01, les adjectifs possessifs sont encore rares mais ils sont produits spontanément sans reprise dans le discours de Mathilde, voir les Exemple 193 et Exemple 194.

**Exemple 193 : adjectif possessif de la première personne.**

Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]

MER 8 : tu chantes à Salma la chanson de la fourmi Mathilde ?

*Mathilde regarde derrière la camera et pointe une boîte en carton.*

MAT 7 : sase **makaban**.

« ça c'est la cabane. »

MER 9 : ça c'est ta cabane oui.

(...)

MAT 150 : mwapakotātosi !

« moi pas contente aussi ! »

MER 201 : toi t(u) es pas contente aussi ?

MAT 151 : **makaban** ije ile tɔpətit.

« ma cabane il est il est trop petite. »

**Exemple 194 : adjectif possessif de la première personne.**

Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]

*Mathilde manipule le toit de la petite ferme.*

PER 22 : c'est un toit ça Mathilde

*Mathilde se lève et prend la poussette qui était derrière elle.*

MAT 48 : **mapuset !**

« ma poussette ! »

MER 51 : ben oui mais là tu ne peux pas la mettre Mathilde. remets-la là où elle était à côté de ta moto, là !

Ainsi il semble que c'est à l'âge de 2;04 que l'adjectif possessif de la première personne se met en place.

Au total, nous avons relevé 58 adjectifs possessifs chez Mathilde, dont les formes sont (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses). Nous n'avons relevé aucune occurrence de la première, de la deuxième ou de la troisième personne du pluriel. Les premiers adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier sont relevés à l'âge de 2;05.01 et 2;05.08, les Exemple 195 et Exemple 196.

**Exemple 195 : adjectif possessif de la deuxième personne.**

Mathilde (2;05.01) [MLU : 2,30]

*La mère commence un jeu de loto avec Mathilde.*

MER 51 : viens voir, viens, viens, on va le montrer à Salma. on se met ici

MAT 24 : **t̥s̥ẽikul**. <elle pointe la poitrine de sa mère>

« ton sein i(l) coule. »

MER 52 : mon sein il coule ! je ne sais pas. oui il coule oui

**Exemple 196 : adjectif possessif de la deuxième personne.**

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

*Mathilde et sa mère sont assises par terre et jouent au jeu de société « Qui fait quoi ? ». La mère a enlevé ses chaussons qu'elle a déposés à côté d'elle et elle reste en chaussettes.*

MER 60 : avec quoi il va le policier tu crois?

MAT 32 : **teʃɔset.** <elle regarde les chaussettes de sa mère>

« tes chaussettes. »

MER 61 : avec des chaussettes ! <étonnée> non c'est moi qui suis en chaussettes ++ oui parce que j'ai enlevé mes chaussures parce que c'est plus pratique pour m'asseoir.

(...)

MAT 45 : ileu ləʒaʁdinje?

« il est où le jardinier? »

MER 83 : eh ben je ne sais pas, ben alors ! <elle regarde les cartes>

*Mathilde se lève et porte les chaussons de sa mère.*

MAT 46 : pʁete **teʃɔsɔ̃.** <elle se dirige vers la porte>

« prêter tes chaussons. »

MER 84 : non Mathilde tu restes là.

MAT 47 : **teʃɔsɔ̃ !**

« tes chaussons ! »

MER 85 : non ! <fermement>

Dans cet exemple, Mathilde ne répond pas à la question que sa mère introduit dans MER 60 et elle change de thème en regardant les pieds de sa mère. La mère dans MER 61 interprète l'énoncé de Mathilde dans MAT 32 comme étant la réponse à sa question ; cela ne lui paraît pas plausible ; elle jette donc un coup d'œil autour d'elle et dans MER 61 elle lui explique alors pourquoi elle a enlevé ses chaussons et qu'elle se trouve en chaussettes. Remarquons ici que la mère utilise « chaussures » pour parler de ses « chaussons » que Mathilde va introduire en MAT 46. Dans la suite de cette séquence, Mathilde est toujours attirée par les chaussons que sa mère lui interdit de porter. Ainsi, elle change de thème encore une fois dans MAT 46 en demandant à sa mère la permission de prendre les chaussons posés à côté. Cette fois, la mère enchaîne en continuité et rejette sa demande. Mais Mathilde insiste dans MAT 47 pour prendre les chaussons de sa mère et se lève pour les mettre aux pieds.

Ces quatre premières occurrences de l'adjectif possessif de la deuxième personne du singulier et du pluriel révèlent un usage aisé de la part de Mathilde. Nous pouvons donc considérer que les adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier sont acquis à

l'âge de 2;05 chez cet enfant. En examinant les adjectifs possessifs de la troisième personne du singulier, nous avons relevé les trois premières occurrences à l'âge de 2;06.13 en contexte de reprise simple de l'énoncé de la mère. C'est entre les âges de 2;06.27 et 2;07.11 qu'apparaissent les premiers adjectifs possessifs de la troisième personne non imitatifs dans le discours de Mathilde :

**Exemple 197 : adjectif possessif de la troisième personne.**

Mathilde (2;06.27) [MLU : 2,89]

*Mathilde et sa mère jouent au puzzle 6 cubes garçon et construisent le pirate.*

MER173 : bon on termine le pirate ?

MAT 130 : wi + ðtɛʁminləpiʁat +++ sasemaplas ++ ivametsasɛ̃tyʁ  
ɛdemaʁedālavwaty.

« oui + on termine le pirate +++ ça c'est ma place ++ i(l) va mettre sa ceinture et démarrer dans la voiture. »

MER 174 : ah bon tu crois que c'est sa ceinture ? ++ oui c'est vrai on dirait qu'il a une ceinture de sécurité, t(u) as raison

(...)

MER 178 : mais c'est un faux couteau parce que c'est un petit garçon qui s'est déguisé en pirate, je pense que son couteau il doit être en plastique tu sais !

MAT 135 : ivametsasɛ̃tyʁ eva vum vum vum iva demaʁeapʁe

« i(l) va mettre sa ceinture et va vum vum vum i(l) va démarrer après. »

**Exemple 198 : adjectif possessif de la troisième personne.**

Mathilde (2;7.11) [MLU : 2,8]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ».*

MER57 : « blang! le miroir dégringole et se casse en mille morceaux. maman court, fâchée : qu'as-tu fait, petit maladroit ! » qu'est-ce qu'il lui répond Arthur ? « j'ai perdu mon copain, répond Arthur, en fouillant parmi les débris. »

MAT 30 : {aiʃu} sɔ̃papa. <elle regarde le livre>

« {aiʃu} son papa. »

En résumé, chez Mathilde, les différentes formes des adjectifs possessifs sont acquises progressivement. Tout d'abord, nous constatons que les adjectifs possessifs du pluriel apparaissent plus tard que ceux du singulier puisque nous n'avons relevé aucune occurrence de ces premiers entre les âges de 2;00 et 2;10. Les adjectifs possessifs de la première personne du singulier sont les premiers à être acquis, leur usage augmente avec le temps et devient de plus en plus courant et spontané. Les adjectifs possessifs de la deuxième personne du singulier sont relevés à l'âge de 2;05 et ceux de la troisième personne du singulier à l'âge de 2;07.

**Les adjectifs démonstratifs** : la première occurrence d'un adjectif démonstratif est relevée à l'âge de 2;06.13, la deuxième à l'âge de 2;7.11 et la troisième à l'âge de 2;08.01. Il s'agit toujours de la forme masculin singulier [sə] « ce » :

**Exemple 199 : 1ère occurrence d'adjectif démonstratif.**

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde et sa mère jouent aux animaux magnétiques.*

MER 37 : non c'est une chèvre attends ++ c'est une chèvre

MAT 41 : ʃevɤsa ?  
« chèvre ça ? »

*Elle pose les parties de la chèvre sur le frigo.*

MAT 42 : § sebjēsəʒə ʒə. §  
« §c'est bien ce jeu jeu.§ »

MER 38 : non § plutôt une gazelle non ! § regarde ses jambes elles sont là.

**Exemple 200 : 2ème occurrence d'adjectif démonstratif.**

Mathilde (2;7.11) [MLU : 2,8]

*Mathilde annonce à l'observatrice l'arrivée de sa grand-mère « Dan » prévue pour ce soir.*

MAT 97 : semamidan.  
« c'est mami Dan. »

MER 132 : oui

MAT 98 : sesəswaɤmami.  
« c'est ce soir mami. »

**Exemple 201 : 3ème occurrence d'adjectif démonstratif.**

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*Mathilde montre à l'observatrice son nouveau puzzle que sa grand-mère « Tin » lui a acheté.*

MAT 13 : ʒedeʒaēpəzl.  
« j'ai déjà un puzzle. »

MER 13 : ah oui !

MAT 14 : setin maaʃe səpəzl.  
« c'est Tin m'a acheté ce puzzle. »

**Les adjectives numéraux** : nous n'avons relevé dans le corpus de Mathilde que deux occurrences du même nombre « deux » devant les noms « balançoire » et « place ». Les deux adjectifs numéraux sont produits sans reprise et étayés par le geste de la main :

**Exemple 202 : deux premières occurrences d'un adjectif numéral.**

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*Mathilde raconte ses vacances à l'observatrice.*

OBS 1 : elle est gentille Lila ?

MAT 18 : eladəbalɔswa ++ kɔmsa adə+ ibuʒ ibuʒ ife dybɔi.

<geste de la main ʃ>

« elle a deux balançoires ++ comme ça a deux + i(l) bouge i(l) bouge i(l) fait du bruit. »

- MER 17 : ah oui elle faisait du bruit et papa a essayé de la réparer ++ la balançoire
- MAT 19 : awelot ++ eavek avek edø edø **edø plas**.  
 « ah oui l'autre ++ et avec avec et deux et deux et deux places. »  
 <geste de la main ➤>

Ainsi nous constatons que l'adjectif numéral est le dernier des déterminants à apparaître pendant cette période entre les âges de 2;00 et 2;10.

Pour résumer, nous récapitulons le moment d'émergence des différents déterminants du nom chez Mathilde en reprenant la Figure 32. Tout d'abord, rappelons que les articles indéfinis sont les premiers articles relevés chez cette enfant. Leurs formes au singulier sont mises en place dès l'âge de 2;01 alors que leurs formes pluriel sont acquises à l'âge de 2;06. Les premiers articles définis sont notés à l'âge de 2;02. La production des formes contractées des articles définis arrive un peu plus tard : le « *du* » est relevé à 2;06 et le « *au* » à 2;07. Les adjectifs possessifs aux personnes du singulier sont acquis avant ceux aux personnes du pluriel. La première personne se met en place à 2;04, la deuxième personne à 2;05 et la troisième personne à 2;07. Les autres adjectifs démonstratifs et numéraux sont au tout début de leur acquisition.

Hormis un critère fréquentiel, le développement du paradigme des déterminants chez Mathilde présente des similitudes avec celui de Clémence. De même nous constatons que les déterminants sont moins variés chez Clémence que chez Mathilde, qui produit plus fréquemment des articles partitifs ainsi que quelques adjectifs numéraux.

Examinons maintenant l'usage des déterminants du nom en fonction des situations de communication chez Mathilde. Nous remarquons que l'emploi de l'article défini augmente considérablement au cours des séances avec une tendance à rester majoritaire, alors que l'article indéfini paraît plus contraint par le type de l'activité dans les situations. Ainsi, nous constatons une diminution dans son usage dans les situations de jeu par rapport aux situations de lecture, qui semblent favoriser la dénomination avec les articles indéfinis. L'usage des adjectifs possessifs devient plus constant au cours des séances à partir de l'âge de 2;05.08 sans aucune distinction entre les situations. Les autres déterminants sont au début de leur acquisition.

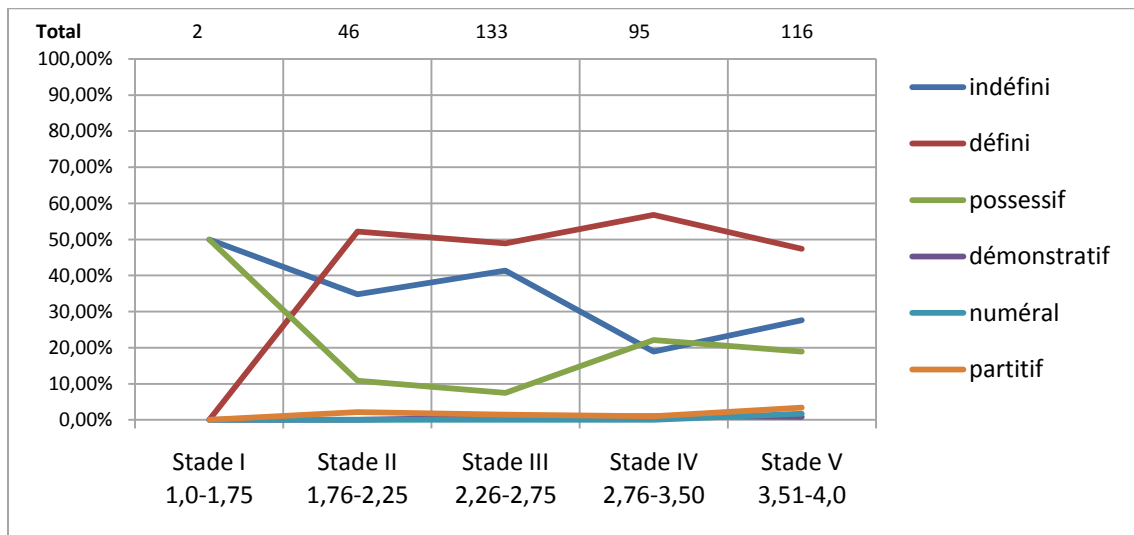


Figure 33 : distribution des déterminants nominaux en relation avec le MLU chez Mathilde.

Examinons maintenant la Figure 33 illustrant la distribution des déterminants en fonction des stades du MLU chez Mathilde. Tout d'abord, nous rappelons que la séance que nous pouvons situer au stade I est filmée à l'âge de 2;01.09, séance pendant laquelle Mathilde était fatiguée et n'a produit que deux noms avec déterminant, l'un avec un article indéfini et l'autre n'exigeant pas de déterminant. Aux stades II et III, les articles définis et indéfinis augmentent régulièrement, ensuite les indéfinis diminuent au cours des stades IV et V alors que les définis restent majoritaires. L'adjectif possessif apparaît au stade II et progresse aux stades IV et V. L'adjectif démonstratif est produit aux stades III, IV et V à un taux de 0,75%, 1,05% et 0,86% respectivement. Le numéral apparaît au stade V et le partitif aux stades II, III et IV mais toujours à un taux inférieur ou égal à 2%. Le développement des déterminants du nom chez Mathilde ressemble à celui observé chez Clémence. Nous avons relevé chez les deux enfants la prédominance des articles définis dans tous les stades du MLU. Nous avons remarqué, d'une part, l'importante place que prennent les articles définis et indéfinis, autre part, que c'est aux stades III, IV et V qu'apparaissent les autres formes des déterminants du nom.

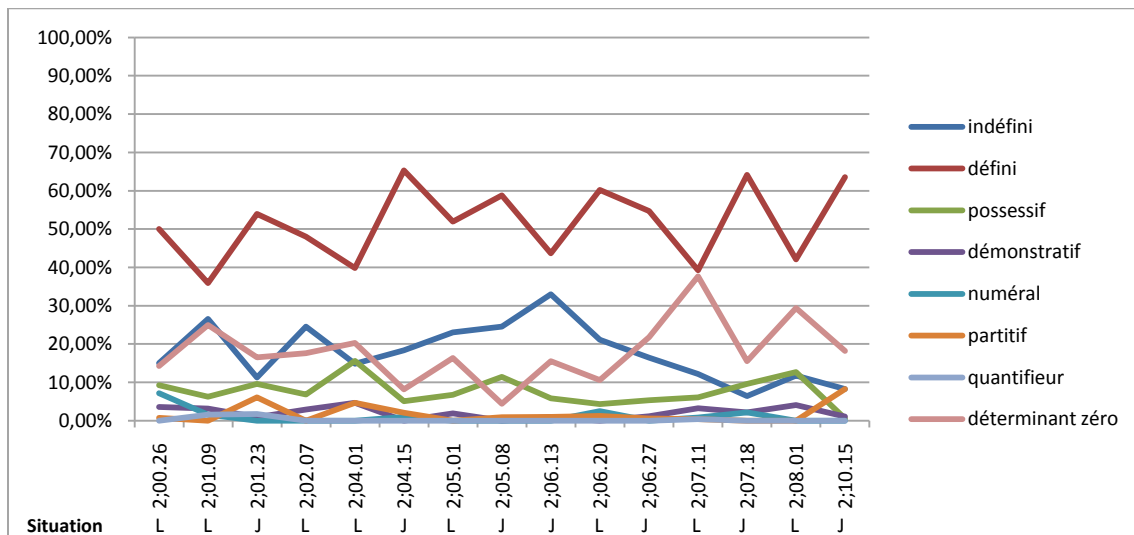


Figure 34 : distribution des déterminants nominaux chez la mère de Mathilde.

Du côté de la mère de Mathilde, la Figure 34 illustre la dominance des articles définis. Les articles indéfinis prennent la deuxième place. Les noms propres et les noms où l'on n'attend pas de déterminant gagnent en ampleur dans les séances de lecture des livres d'images, surtout avec Mathilde à 2;07.11 au cours de la lecture de l'histoire de « *Arthur et le miroir magique* ». Les adjectifs possessifs sont présents dans toutes les séances à des taux presque égaux contrairement aux adjectifs démonstratifs qui sont produits moins fréquemment.

## Discussion

Nous venons d'examiner l'émergence et le développement des déterminants nominaux chez Clément, Clémence et Mathilde. Des tendances générales ont été relevées chez les trois enfants ainsi qu'un certain degré de variabilité inter-individuelle. On peut récapituler le processus de la grammaticalisation des noms qui se traduit par l'usage d'un déterminant devant un nom comme suit. Au tout début, en contexte obligatoire le jeune enfant omet les déterminants devant les noms. Le début de la grammaticalisation des noms se manifeste par l'apparition des *fillers pré-nominaux* et des déterminants reconnaissables proches de la forme adulte. À chaque fois, nous avons constaté l'émergence des fillers deux mois avant la production des déterminants. Ces fillers qui précèdent le nom semblent préparer la place des déterminants devant les noms. L'émergence et le développement de ces derniers coïncident avec la diminution progressive des cas d'omission et des fillers pré-nominaux au cours des séances jusqu'à

leur disparition vers l'âge de 2;07. Les premiers déterminants acquis chez les trois enfants sont les articles définis et les articles indéfinis suivis des adjectifs possessifs et des autres déterminants du nom. Les premières occurrences des différents déterminants apparaissent dans des contextes de reprise simple de l'énoncé de l'adulte, ensuite le jeune enfant apprend peu à peu à les utiliser spontanément devant les noms. L'emploi des articles augmente fortement avec l'expérience dans le dialogue et avec l'âge mais cet apprentissage ne se termine pas à l'âge de 3 ans, au contraire il prend beaucoup de temps avant de correspondre à l'usage des adultes. La durée des périodes de production varie selon le rythme du développement langagier de chaque enfant. Par exemple, prenons le cas des fillers, la période de leur production est plus longue dans le temps chez Clément que chez Clémence qui à son tour continue à produire des fillers devant les noms plus longtemps que Mathilde. Il faut souligner aussi la capacité des jeunes enfants à acquérir plusieurs déterminants en même temps. Nous avons remarqué que les articles définis et indéfinis sont les premiers acquis par les jeunes enfants et que leur proportion augmente régulièrement avec l'âge. C'est pendant cette même période qu'apparaissent les premiers adjectifs possessifs suivis par les adjectifs démonstratifs.

Nous pouvons résumer l'analyse de l'émergence et du développement des déterminants nominaux chez les trois enfants de la manière suivante : chez Clément, les articles définis sont acquis avant les articles indéfinis alors que chez Mathilde les articles indéfinis apparaissent avant les articles définis. Nous avons vu que les enregistrements tardifs de Clémence ne nous ont pas permis de relever les premières occurrences de ces deux articles chez cet enfant. Par conséquent, il semble que les articles définis et indéfinis soient acquis en même temps sans avoir un ordre déterminé. Nous avons constaté aussi la part prise par les fillers et la façon dont ils préparent l'apparition des déterminants en position pré-nominale. Cependant, nous n'avons pas relevé d'emploi spécifique de certaines voyelles devant les noms féminins ou les noms masculins. En effet, l'enfant ne produit pas la voyelle [a] uniquement devant les noms féminins et la voyelle [ə] devant les noms masculins. Par conséquent, il nous paraît peu plausible de considérer ces deux voyelles comme des formes réduites des articles définis et indéfinis.

Finalement, il est clair que les jeunes enfants connaissent les deux articles définis et indéfinis à la fin de la deuxième année et que les usages de ces deux articles continuent à se diversifier parallèlement pendant la troisième année. Ce n'est que vers l'âge de 2;05 que



l'écart dans la production de ces deux articles se creuse et que l'article défini devient majoritaire chez les jeunes enfants. Le développement des adjectifs possessifs semble être plus lent que celui des articles définis et indéfinis. Nous avons vu que, peut-être, la variété de la classe des adjectifs possessifs composée de quinze adjectifs qui varient en genre, en nombre et en personne fait que le jeune enfant les acquière progressivement et plus lentement. Les adjectifs démonstratifs sont rares pendant la troisième année, ce qui est dû au fait qu'à cet âge le jeune enfant préfère produire des pronoms démonstratifs tel que « celui-ci » et « celui-là » à la place d'un adjectif démonstratif avant un nom.

Après cette présentation de la mise en place des déterminants du nom chez chacun des trois enfants, nous examinons maintenant les caractéristiques de leur emploi à partir des trois questions que nous avons posées au début de ce chapitre visant à nous aider à mieux comprendre le processus d'acquisition des déterminants du nom.

## **2. Les effets de la propriété lexico-sémantique sur l'acquisition des déterminants du nom**

Dans cette section, nous essayons de répondre à un premier ensemble de questions concernant l'utilisation des déterminants du nom en relation avec le lexique. Plus particulièrement, nous examinons si les fillers et les déterminants apparaissent avec certains types de noms plutôt qu'avec d'autres. C'est à partir du classement de Bassano (1998) que nous distinguons entre deux types de noms : premièrement, les *noms de la catégorie animée* qui sont des noms propres et des noms communs désignant un être animé (humain ou non humain) présent ou absent dans la situation de communication, deuxièmement, les *noms de la catégorie inanimée* qui sont surtout des noms communs dénotant des entités inanimées (objet, lieu, etc.) présentes ou absentes dans la situation de communication. Nous ajoutons une troisième catégorie concernant les *noms d'action et d'événement* que nous appelons ici des noms de procès. Les personnages symboliques (peluches et héros de livres) sont considérés comme des entités animées, ainsi que les animaux dans le jeu symbolique ou même dans les livres d'images où ils sont considérés comme des entités animées dans la mesure où l'enfant les investit comme tels. Les noms de la catégorie inanimée et les noms d'action et d'événement sont tous des noms communs contrairement aux noms de la catégorie animée parmi lesquels il y a des noms propres, des quasi-noms propres et des noms communs.

Notre analyse est menée en deux étapes : premièrement, nous observons l'emploi des noms différents par type et par occurrence dans les énoncés des enfants, deuxièmement, nous examinons l'emploi des différents déterminants par catégories sémantiques des noms.

Dans les données de Clément, nous avons relevé 107 noms différents (types) dont 38 noms désignant des êtres animés, 65 noms renvoyant à des entités inanimées et 4 noms de procès répartis au cours des séances.

	stade Ia	stade Ib	stade II	Total général
noms: types	42	55	10	107
noms: occurrences	123	120	34	277

**Tableau 18 : production des noms en valeur absolue chez Clément.**

	stade Ia	stade Ib	stade II	Total général
animés: types	16	20	2	38
animés: occurrences	56	45	7	108
inanimés: types	23	34	8	65
inanimés: occurrences	48	68	27	143
procès: types	3	1	0	4
procès: occurrences	19	7	0	26

**Tableau 19 : distribution des différentes catégories sémantiques des noms en valeur absolue chez Clément.**

	stade Ia	stade Ib	stade II
animés: types	38,09%	36,36%	20,00%
animés: occurrences	45,52%	37,50%	20,58%
inanimés: types	54,76%	61,81%	80,00%
inanimés: occurrences	39,02%	56,66%	79,42%
procès: types	7,15%	1,83%	0,00%
procès: occurrences	15,46%	5,84%	0,00%

**Tableau 20 : fréquence des différentes catégories sémantiques des noms chez Clément.**

L'examen du Tableau 19 montre que Clément produit plus de noms de la catégorie inanimée que de noms de la catégorie animée et ce dans tous les stades. Nous rappelons que nous n'avons qu'une seule séance pour le stade II ce qui explique la chute du nombre absolu des noms produits dans ce stade. Comme l'indique le Tableau 20, la part des noms animés décline tandis que la part des noms inanimés s'accroît au cours des stades. Nous relevons aussi l'augmentation du nombre absolu des noms animés différents (types) entre les stades Ia et Ib tandis que le nombre de leurs occurrences diminue. D'un point de vue général, la fréquence des noms inanimés augmente régulièrement entre les stades.

Par ailleurs, en examinant les données de Clément, nous constatons que l'emploi particulier d'une catégorie sémantique de nom (animé ou inanimé) est contraint par la situation de communication. Par exemple, au cours de la séance du jeu symbolique « *Ma petite ferme* » à l'âge de 2;04.25, Clément produit plus de noms animés que de noms inanimés en manipulant les animaux de la ferme, ainsi qu'à la séance 2;05.28 où Clément construit avec sa mère le corps de sept animaux, ce qui explique son usage de neuf noms animés et d'un nom inanimé. Du côté des noms de procès, nous relevons seulement quatre noms différents : [dodo] est le nom de procès le plus fréquent dans toutes les séances, [pipi] produit deux fois renvoyant à « faire pipi », [kus] présent dans la construction « faire les courses » et [bɔ̃i] « bruit ».

Chez Clémence, nous comptons 289 noms différents (types) dont 107 noms désignant des entités animées, 169 noms renvoyant à des entités inanimées et 13 noms de procès. Ces 289 noms apparaissent 429 fois dans les énoncés de Clémence. Nous rappelons qu'il n'y a qu'une seule séance aux stades II et V, c'est pourquoi le nombre absolu des noms est bas.

	stade II	stade III	stade IV	stade V	Total général
noms: types	14	63	190	22	289
noms: occurrences	24	94	272	39	429

**Tableau 21 : production des noms en valeur absolue chez Clémence.**

	stade II	stade III	stade IV	stade V	Total général
animés: types	7	20	71	9	107
animés: occurrences	14	32	96	15	157
inanimés: types	7	39	110	13	169
inanimés: occurrences	10	55	163	24	252
procès: types	0	4	9	0	13
procès: occurrences	0	7	13	0	20

**Tableau 22 : distribution des différentes catégories sémantiques des noms en valeur absolue chez Clémence.**

	stade II	stade III	stade IV	stade V
animés: types	50,00%	31,74%	37,36%	40,90%
animés: occurrences	58,33%	34,04%	35,29%	38,47%
inanimés: types	50,00%	61,90%	57,89%	59,10%
inanimés: occurrences	41,67%	58,51%	59,92%	61,53%
procès: types	0,00%	6,36%	4,75%	0,00%
procès: occurrences	0	7,45%	4,79%	0,00%

**Tableau 23 : fréquence des différentes catégories sémantiques des noms chez Clémence.**

Le Tableau 22 rapporte la distribution des différents noms au cours des stades et montre une petite préférence de cette enfant en faveur des noms désignant les entités inanimées. L'occurrence des noms animés augmente au cours des stades à une fréquence moins importante que celle des noms inanimés. Il faut cependant souligner qu'au tout début entre les âges 2;02.00 et 2;06.14, la différence entre l'usage des noms animés et des noms inanimés en mots-types n'est pas grande. C'est à partir de l'âge de 2;06.28 que l'écart entre les deux types de noms devient plus important, sauf à la dernière séance où ils sont égaux. Comme nous l'avons déjà vu au cours de cette dernière séance, Clémence était concentrée sur la construction de son château et elle s'est peu engagée dans des discussions avec ses interlocuteurs. Le Tableau 23 montre que la fréquence de l'occurrence des noms inanimés est plus importante que celle des noms animés et ce dans tous les stades, sauf au stade II.

Chez Mathilde, nous avons relevé 359 types de noms dans toutes les séances dont 245 noms désignant des entités inanimées, 99 noms renvoyant à des entités animées et 15 noms de procès. Ces noms sont produits 608 fois dans les énoncés de Mathilde. Nous rappelons que nous n'avons qu'une seule séance au stade Ib.

	stade Ib	stade II	stade III	stade IV	stade V	Total général
noms: types	9	82	104	74	90	359
noms: occurrences	12	133	175	138	150	608

**Tableau 24 : production des noms en valeur absolue chez Mathilde.**

	stade Ib	stade II	stade III	stade IV	stade V	Total général
animés: types	4	27	22	21	25	99
animés: occurrences	5	50	54	53	38	200
inanimés: types	5	48	81	51	60	245
inanimés: occurrences	7	72	117	82	102	380
procès: types	0	7	1	2	5	15
Procès: occurrences	0	11	4	3	10	28

**Tableau 25 : distribution des différentes catégories sémantiques des noms en valeur absolue chez Mathilde.**

	stade Ib	stade II	stade III	stade IV	stade V
animés: types	44,44%	32,92%	21,15%	28,37%	27,77%
animés: occurrences	41,67%	37,59%	30,85%	38,40%	25,33%
inanimés: types	55,56%	58,53%	77,88%	68,91%	66,67%
inanimés: occurrences	58,33%	54,13%	66,85%	59,42%	68,00%
procès: types	0,00%	8,55%	0,97%	2,72%	5,56%
procès: occurrences	0,00%	8,28%	2,30%	2,18%	6,67%

**Tableau 26 : fréquence des différentes catégories sémantiques des noms chez Mathilde.**

L'examen du Tableau 25 montre que la production des noms renvoyant aux entités inanimées dépasse celle des noms désignant des entités animées ou les noms de procès au cours des stades. Il faut cependant souligner qu'entre les âges de 2;00.26 et de 2;04.15 les noms désignant des entités animées sont presque aussi nombreux que les noms désignant des entités inanimées. C'est à partir de 2;05.01 que l'écart se creuse entre les noms animés et les noms inanimés, la production des noms désignant des entités inanimées augmente alors que celle des noms animés reste stagnante. Il faut ajouter que ces tendances semblent être en relation avec les situations de communication. Au regard de la lecture du livre d'images « *Léo et Popi* » à 2;05.01, Mathilde a lu plusieurs histoires sur les aventures de Léo et son singe Popi et a eu l'occasion de découvrir de nombreux objets inanimés dans les dessins sur différents thèmes tels que dans la salle de bain ou chez le médecin. À l'âge de 2;06.20, les pages de l'histoire sans texte « *Le voleur de poule* » sont remplies de petits objets et d'animaux dans la grande forêt. La particularité de ces deux livres peut expliquer en partie le nombre important de noms inanimés produits par Mathilde dans ces deux séances. Ainsi, il semble que le genre du livre et le type d'activité sont deux facteurs susceptibles de jouer un rôle dans la production des noms.

De cette vue d'ensemble, il se dégage que les noms inanimés sont relativement plus nombreux que les noms animés chez les trois enfants, alors que les noms d'action et d'événement sont plutôt rares dans leur discours. Conformément à ce qui a été montré dans la littérature, les noms produits par les jeunes enfants sont surtout des noms d'objets renvoyant le plus souvent à des objets du monde réel présents dans la situation de communication constituant ainsi la base de la classe des noms (Bates et al., 1995). Par ailleurs, nous avons constaté que le type de la situation joue un rôle dans la production des types de noms par le jeune enfant.

Nous examinons maintenant l'ordre d'émergence des déterminants et des fillers en fonction de la catégorie sémantique du nom (animés, inanimés, procès). Dans cette analyse, nous ne nous intéressons qu'au cas où l'emploi d'un déterminant est contraint devant le nom. Nous écartons alors les noms propres et les noms ne prenant pas de déterminant. Par conséquent, la totalité des noms que nous allons étudier sont des noms communs qui indiquent des entités animées, des entités inanimées ou des noms de procès.

Chez Clément, l'examen du Tableau 27 montre que tous les noms de procès sont introduits seuls sans déterminant en contexte obligatoire. Nous ne relevons pas de tendance générale dans les cas d'omission de déterminants chez Clément. Au stade Ia, il omet de produire des déterminants devant les noms inanimés plus que devant les noms animés. Ce constat s'inverse au stade Ib. Du côté des fillers pré-nominaux, ils sont relevés surtout devant les noms animés aux stades Ia et Ib. Au stade II, ils précèdent uniquement les noms inanimés. Cependant, il faut rester très vigilant dans l'interprétation de ce dernier constat étant donné que les données de ce stade proviennent d'une seule séance d'enregistrement. Les premiers et seuls articles définis employés par Clément sont tous relevés avec des noms communs désignant des entités inanimées dans 2;05.28 et 2;06.05. Par conséquent, nous n'avons pas constaté de tendance générale dans les cas d'omission ou de l'emploi des fillers prénominaux en fonction du type de noms. Cependant, les premiers déterminants sont relevés devant les noms inanimés.

	stade Ia	stade Ib	stade II
<b>omission</b>			
noms animés	33,33%	66,67%	19,04%
noms inanimés	47,47%	23,61%	80,96%
noms de procès	19,20%	9,72%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
<b>filler pré-nominal</b>			
noms animés	66,67%	60,00%	0,00%
noms inanimés	33,33%	40,00%	100,00%
noms de procès	0,00%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%
<b>déterminant</b>			
noms animés	0,00%	0,00%	0,00%
noms inanimés	0,00%	100,00%	100,00%
noms de procès	0,00%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

**Tableau 27 : fréquence en occurrence des noms communs animés, des noms communs inanimés et des noms communs de procès produits avec un déterminant reconnaissable, avec un filler pré-nominal et des cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire chez Clément.**

Chez Clémence, l'examen du Tableau 28 montre que les cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire fluctuent entre les noms animés et les noms inanimés. Contrairement à Clément, nous constatons que chez Clémence les fillers prénominaux ont une préférence d'occurrence devant les noms inanimés. Quant aux déterminants du nom, ils sont employés en majorité devant des noms inanimés et ce au cours de tous les stades du

MLU. L'emploi à 100% des déterminants devant des noms inanimés au stade V peut paraître étonnant à première vue, cependant nous rappelons qu'il s'agit d'une seule séance d'enregistrement pendant laquelle Clémence construit un château en manipulant des pièces de bois, ce qui peut expliquer l'usage exclusif de noms inanimés qui ont été accompagnés de certains noms propres, écartés de cette analyse parce qu'ils ne sont pas contraints par un déterminant.

	stade II	stade III	stade IV	stade V
<b>omission</b>				
noms animés	50,00%	26,31%	50,00%	0,00%
noms inanimés	50,00%	73,60%	50,00%	100,00%
noms de procès	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
<b>filler pré-nominal</b>				
noms animés	33,33%	41,97%	46,21%	0,00%
noms inanimés	66,67%	51,87%	52,36%	0,00%
noms de procès	0,00%	6,16%	1,43%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	0,00%
<b>déterminant</b>				
noms animés	29,23%	32,69%	26,82%	0,00%
noms inanimés	70,77%	63,79%	71,45%	100,00%
noms de procès	0,00%	3,52%	1,73%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

**Tableau 28 : fréquence en occurrence des noms communs animés, des noms communs inanimés et des noms communs de procès produits avec un déterminant reconnaissable, avec un filler pré-nominal et des cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire chez Clémence.**

L'examen du Tableau 29 montre aussi une fluctuation des cas d'omission d'emploi de déterminant en contexte obligatoire au cours de tous les stades chez Mathilde, comme cela a été relevé chez Clément et chez Clémence. Les fillers prénominaux sont relevés plus fréquemment devant les noms inanimés que devant les noms animés et les noms de procès sauf au stade Ib. Par ailleurs, les premiers déterminants sont employés devant des noms inanimés au stade Ib. Au cours des stades du MLU, les déterminants sont relevés en majorité devant les noms inanimés.

	stade Ib	stade II	stade III	stade IV	stade V
<b>Omission</b>					
noms animés	40,00%	18,75%	26,08%	50,00%	33,33%
noms inanimés	60,00%	71,87%	69,56%	50,00%	66,67%
noms de procès	0,00%	9,38%	4,36%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
<b>filler pré-nominal</b>					
Noms animés	66,67%	25,92%	50,00%	33,33%	0,00%
Noms inanimés	33,33%	66,66%	50,00%	66,67%	0,00%
Noms de procès	0,00%	7,42%	0,00%	0,00%	0,00%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
<b>Déterminant</b>					
Noms animés	0,00%	34,78%	27,81%	23,15%	23,27%
Noms inanimés	100,00%	54,34%	69,92%	75,78%	75,00%
Noms de procès	0,00%	10,88%	2,27%	1,07%	1,73%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

**Tableau 29 : fréquence en occurrence des noms communs animés, des noms communs inanimés et des noms communs de procès produits avec un déterminant reconnaissable, avec un filler pré-nominal et des cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire chez Mathilde.**

Ces résultats font apparaître certaines concordances dans la grammaticalisation des noms en fonction de leurs propriétés lexico-sémantiques. Tout d'abord, nous notons la fluctuation des cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire tantôt avec les noms animés, tantôt avec les noms inanimés. Ensuite, nous ne constatons pas un emploi privilégié des fillers prénominaux devant un type spécifique de noms. Finalement, les déterminants du nom émergent devant les noms inanimés dont la fréquence d'emploi augmente régulièrement entre les stades. Ainsi il semble que la propriété sémantique des noms peut jouer un rôle dans l'acquisition des déterminants du nom au moment de leur développement. Ces résultats sont confirmés par l'étude de Bassano, Maillochon et Mottet (2008) qui ont pu montrer l'influence du facteur lexical sur la production des déterminants et des fillers, avec avantage aux noms désignant des entités inanimées sur les noms indiquant des entités animées.

### 3. L'opposition déployée dans les discours

Dans la section précédente, nous avons abordé la première question concernant l'influence des propriétés lexico-sémantiques des noms dans l'acquisition des déterminants qui apparaissent plus souvent avec des noms désignant des entités inanimées. Dans cette section, nous essayons de répondre à la deuxième question



concernant le processus d'appropriation des déterminants par les jeunes enfants. Notre objectif ici est d'examiner si le jeune enfant produit toujours le même nom avec le même déterminant ou s'il emploie différents déterminants devant le même nom. La validation de ce deuxième cas de figure nous permettrait de penser que la catégorie des déterminants est acquise.

Nous avons déjà présenté en détail la mise en place de différentes formes des déterminants du nom et nous avons relevé une tendance générale dans leur processus d'acquisition chez les trois enfants, qui commencent par produire des noms seuls sans déterminants en contexte obligatoire, puis des voyelles appelées des « fillers pré-nominaux » apparaissent devant les noms qui vont être ensuite précédés par des déterminants. Dans la langue adulte, le même nom peut être précédé par un article indéfini, un article défini, un adjectif possessif, un adjectif démonstratif, etc. Ce fait de produire différents déterminants devant le même nom est appelé, dans la littérature anglophone, « *overlap* », que nous traduisons ici par le système d'opposition des déterminants.

Dans le langage du jeune enfant, Tomasello soutient que « *Young children initially use articles in complementary (almost non-overlapping) distribution. They master the differential use of definite and indefinite articles with respect to referents specificity by 3 years of age, if not earlier, but they do not master the differential use of these words with respect to presupposed listener knowledge (givenness, perspective) until 4 years of age, if not later* » (Tomasello, 2003 :212). En fait, Tomasello souligne que l'emploi des articles définis et indéfinis n'est pas nécessairement en opposition dans le discours de l'adulte. Selon cet auteur, le système d'acquisition des différents types de déterminants est complémentaire et ce pour tous les déterminants et non uniquement pour les articles définis et indéfinis.

De leur côté, Pine et Lieven (1997) insistent sur le fait que les jeunes enfants sont sensibles aux propriétés distributionnelles des articles définis et indéfinis avant la construction de leurs véritables classes syntaxiques. Par conséquent, ils considèrent que la catégorie syntaxique des déterminants n'est pas acquise dans leurs premiers emplois étant donné que le jeune enfant produit peu de noms avec une opposition de déterminant. Pour eux, le processus d'acquisition de la catégorie des déterminants est graduel et indépendant des facteurs sémantiques qui distinguent les emplois des différents types de déterminants. La

recherche de Valian et al. (2009) suggère que, au contraire, le jeune enfant dispose d'un stock de catégories syntaxiques innées qui lui sont disponibles depuis le début de l'acquisition. Ces auteurs soutiennent le fait que l'enfant commence par une spécification abstraite de la catégorie syntactique des déterminants permettant ainsi l'apprentissage de leurs différents usages. En effet, leurs résultats ont montré que les oppositions entre les différents déterminants augmentent avec l'opportunité de les produire devant un même nom introduit plusieurs fois dans le discours. De plus, ils ont relevé une production des déterminants chez les enfants qui ne diffère pas de celle de leurs mères. Par conséquent, ils concluent la présence innée de la catégorie syntaxique des déterminants.

Cependant, deux problèmes se posent dans les recherches de Pine et Lieven (1997) et Valian et al. (2009). Premièrement, elles ne prennent en considération que la dimension syntaxique de la catégorie des déterminants en écartant les dimensions pragmatiques et référentielles. Deuxièmement, elles ne prennent en compte ni l'emploi des fillers pré-nominaux ni les cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire. De notre côté, nous allons essayer de faire le point sur le premier problème dans le chapitre suivant consacré à la dimension pragmatique des expressions référentielles. Dans la présente section, nous analysons l'emploi des noms produits en opposition en déployant les trois cas de figure (cas d'omission, filler pré-nominal et déterminant).

L'analyse des différents noms au cours des séances d'enregistrement de chaque enfant nous a permis de constater des phénomènes de plusieurs ordres. Nous avons noté l'emploi des noms qui se distribuent entre les cas d'omission de déterminant en contexte obligatoire et les fillers pré-nominaux avant la mise en place de la catégorie des déterminants du nom. Il paraît intéressant de présenter un exemple tiré du corpus de Mathilde illustrant l'histoire chronologique de l'emploi du nom « cadeau » au cours des séances :

**Exemple 203 : histoire chronologique du nom « cadeau » dans le corpus de Mathilde.**

Mathilde (2:00.26) [MLU : 1,90]

*Mathilde et sa mère jouent avec la cuisinière. Mathilde prend une assiette et la pose sur la table, ensuite elle attrape ses chaussures qui se trouvent à côté d'elle.*

MAT 126 :       əʃosy. +++ seʃa.

« f chaussure. +++ {seʃa}= ? c'est fleur. »

Mathilde (2:02.07) [MLU : 1,88]

*Mathilde et sa mère regardent le livre d'image « Petit Ours Brun ».*

- MER 58 : ça c'est des cadeaux ça ? je ne suis pas sûre. regarde bien.  
rapproche toi et regarde  
*Mathilde s'approche pour regarder l'image.*
- MER 59 : des ?
- MAT 33 : xxx
- MER 60 : des chaussures !
- MAT 34 : **desosy.**  
« des chaussures. »

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « Qui fait quoi ? ». Soudain, Mathilde se lève et s'éloigne de sa mère.*

- MER 65 : alors il est où le policier Mathilde ?
- MAT 33 : **osy.**  
« chaussure. »
- MER 66 : il est là !
- MAT 34 : lave **mesosy.**  
« enlever mes chaussures. »
- MER 67 : tu veux enlever tes chaussures !

Mathilde (2;6.27) [MLU : 2,89]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de construction « Puzzle 6 cubes garçon ».*

- MER 107 : non Mathilde regarde ! là tu mets # voilà ! il faut mettre les deux pieds au même niveau ++ bravo !
- MAT 78 : sase avec **lesosy.** <elle pointe les 2 cubes des pieds>  
« ça c'est avec les chaussures. »
- MER 108 : oui !

Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère regardent le livre d'images « Arthur et le miroir magique ».*

- MER 63 : tu crois ? tu ne crois pas qu'on dirait une chaussure !
- MAT 35 : no.  
« non. »
- MER 64 : c'est une chaussure.
- MAT 36 : wi **ynsosy.**  
« oui une chaussure. »
- MER 65 : avec un lacet non ? <elle pointe la chaussure>

Âge	MLU	Unité pré-nominal	Remarque
2;00.26	1,90	filler	Référent introduit 1 <sup>ère</sup> fois
2;02.07	1,88	article indéfini	Reprise immédiate
2;05.08	2,84	omission	Référent introduit 1 <sup>ère</sup> fois
2;05.08	2,84	adjectif possessif	Référent donné
2;06.27	2,89	article défini	Référent réintroduit à distance
2;07.11	2,80	article indéfini	Reprise immédiate

**Tableau 30 : récapitulation de l'histoire chronologique du nom « chaussure » dans le corpus de Mathilde.**

Les examens de l'Exemple 203 et du Tableau 30 montrent comment le même nom « *chaussure* » est produit différemment au cours des séances. En écartant les cas de la reprise simple de l'énoncé de l'adulte, nous constatons qu'à l'âge de 2;00.26, Mathilde introduit pour la première fois dans le discours le nom « chaussure » précédé d'un filler. Une deuxième introduction est notée à l'âge de 2;05.08 mais cette fois Mathilde omet de produire un déterminant devant le nom. Dans cette même séance, elle emploie une deuxième fois le même nom précédé d'un adjectif possessif sans l'étayage de l'adulte. Le nom « chaussure » apparaît en description définie à l'âge de 2;06.27 et en description indéfinie en fonction dénomminative aux âges de 2;02.07 et 2;07.11. Cette analyse fait apparaître l'importance de considérer les fillers pré-nominaux dans l'examen des noms produits avec déterminants par opposition aux noms employés seuls en contexte obligatoire.

Dans le but d'examiner l'émergence et la mise en place de l'opposition entre les déterminants reconnaissables dans les énoncés des jeunes enfants, nous distinguons entre cinq cas de figure (Salazar Orvig et al., 2010a).

Premièrement, nous classons les noms qui apparaissent une seule fois dans le discours du jeune enfant, ils peuvent être utilisés seuls, précédés d'un filler ou d'un déterminant, nous les qualifions comme (*uniques*) :

**Exemple 204: nom précédé d'un filler produit une seule fois par l'enfant dans la séance.**

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,56]

*Clémence, son frère Geoffroy et sa mère s'installent pour commencer la séance d'enregistrement.*

MER 1 : Geoffroy assied toi je vais te mettre tes chaussures, après on regardera.

CLC 1 : mamã eʃɔcy ! <elle regarde sa mère puis ses chaussures>  
« *maman f chaussure !* »

MER 2 : mais tu les as tes chaussures !

Deuxièmement, nous relevons les noms produits plusieurs fois dans une séance avec la même forme, soit toujours seuls sans déterminant, soit toujours précédés d'un filler ou bien toujours avec le même déterminant, nous les désignons par (*sans oppositions*).

Troisièmement et quatrièmement, nous classons les noms produits deux fois ou plus dans une même séance avec deux formes différentes dans la catégorie des (*oppositions*) qui est

divisée en trois sous-catégories. D'une part, il s'agit des cas où l'opposition concerne un filler et une omission dans la même séance (*opposition 0*) :

**Exemple 205 : opposition entre omission et filler devant un même nom.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*La mère de Clémence sort de la chambre. Clémence et l'observatrice regardent le livre d'images « Le bobo de Nino ».*

OBS 6 : oh oui ! regarde ! <elle pointe les jouets de Nino>

CLC 48 : apape **tizɪkaf**. <elle pointe la girafe>  
« {apape} f girafe. »

OBS 7 : oui il a une girafe et un clown

CLC 49 : sezi**kaf**. <elle pointe la girafe>  
« c'est girafe. »

D'autre part, l'opposition est marquée dans l'occurrence d'un nom une fois avec omission de déterminant en contexte obligatoire et/ou filler et une autre fois avec un seul déterminant reconnaissable et distinct proche de la forme adulte (*opposition 1*) :

**Exemple 206 : opposition entre omission, filler et déterminant devant un même nom.**

Clément (2;06,05) [MLU : 1,79]

*Clément et sa mère regardent le livre d'images « Le voleur de poule ». Clément tourne la page et pointe un vélo.*

CLE 72 : **lɔ + lɔ** <il pointe un vélo>

MER 94 : oui un vélo, maman elle n'avait pas vu ! exacte.

CLE 73 : maç **əlɔ** <il déplace ses deux doigts sur la table ➡>

MER 95 : non un vélo ça roule ! <elle regarde Clément>

CLE 74 : wi ʔal **lalɔ**

MER 96 : ROUL

CLE 75 : ʔul <il regarde sa mère>

Dans cet exemple, Clément introduit trois fois le mot [velo] sous trois formes différentes : en CLE 72, il s'agit d'un « nom » seul sans déterminant, en CLE 73, il le reprend de l'énoncé de sa mère en ajoutant le filler [ə] et enfin en CLE 74, il le produit avec un article défini après l'étayage de sa mère. Visiblement, l'usage de ces trois formes évolue dans les interactions verbales entre le jeune enfant et sa mère, une question que nous aurons l'occasion de retrouver dans le chapitre suivant.

Et enfin nous trouvons l'opposition entre *au moins deux déterminants reconnaissables et distincts* proche de la forme adulte (*opposition 2*). Dans l'exemple suivant, Mathilde emploie le nom « bateau » avec un article indéfini [ɛ̃batɔ] et un article défini [lɛ̃batɔ] dans la même séance :

**Exemple 207 : opposition défini/indéfini.**Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]*Mathilde et sa mère lisent l'histoire « Le voleur de poule ».*

MER 10 : oui, ça c'est quoi ? &lt;elle pointe le bateau&gt;

MAT 5 : **ēbatō.**

« un bateau. »

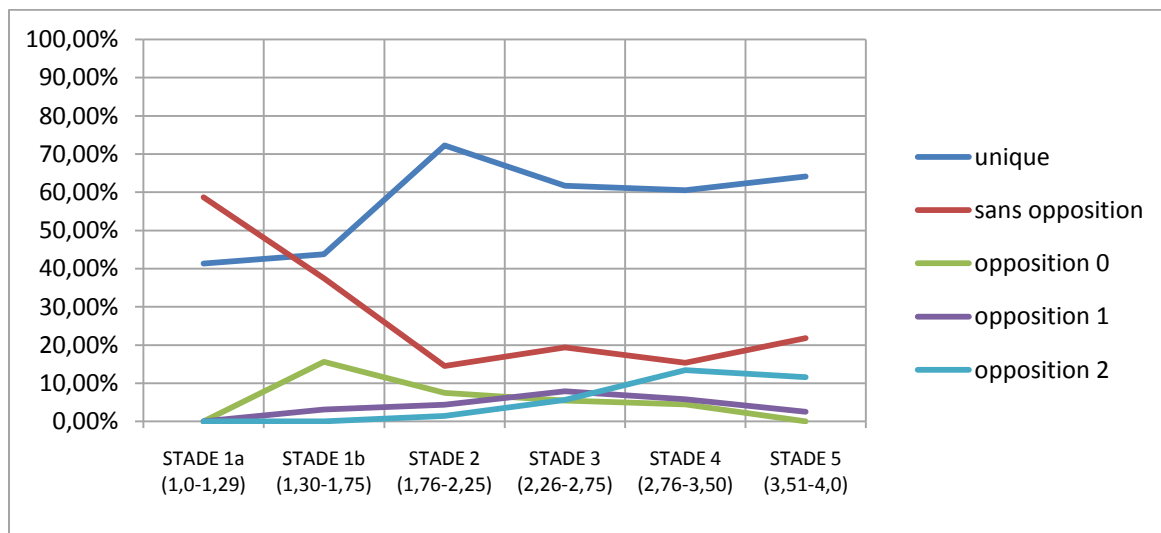
MER 11 : et qu'est-ce qu'il va faire le renard tu crois ? &lt;elle pointe le renard&gt;

MAT 6 : **ivamōzēlābatō.**

« i(l) va manger le bateau. »

MER 12 : il va manger le bateau ! &lt;étonnée&gt;

Dans cette analyse, les noms propres et les noms communs n'exigeant pas de déterminants sont écartés. La Figure 35 illustre un aperçu général de la distribution des différents noms produits par les trois enfants en fonction des cinq cas de figures (unique, sans opposition et opposition) et en relation avec les stades du MLU.



**Figure 35: fréquence des noms qui apparaissent une seule fois (unique), qui se répètent avec la même forme (sans opposition), qui sont produits en opposition omission/filler (opposition 0), en opposition entre omission et/ou filler et un déterminant (opposition 1) et en opposition entre au moins deux déterminants reconnaissables et distincts (opposition 2) chez les trois enfants.**

L'examen de la Figure 35 montre la dominance des noms « *uniques* » au cours des stades II, III, IV et V. Les jeunes enfants emploient fréquemment des noms une seule fois dans leur discours et les abandonnent ensuite. Cependant au stade Ia, c'est la part des noms produits sans oppositions qui dépasse celle des uniques. En d'autres termes, il apparaît que le jeune enfant reprend assez fréquemment le même nom sans changer l'unité pré-nominale, soit le nom est toujours précédé d'un filler, soit il est toujours produit seul en contexte obligatoire. Au stade Ib, la proportion des noms uniques et celle des noms sans opposition se rapprochent aux environs de 40% avec l'apparition des premières

oppositions 0 qui concernent l'opposition fillers/omission pour le même nom. Nous constatons que la part des noms produits sans opposition décline à partir du stade II et reste stagnante autour de 20% au cours des stades qui suivent.

Par ailleurs, nous remarquons que l'opposition entre filler et/ou omission et un déterminant reconnaissable et distincte émerge au stade Ib et augmente régulièrement jusqu'au stade III à partir duquel la part de ce type d'opposition 1 diminue. Le décroissement des oppositions 1 concorde avec l'apparition des oppositions entre au moins deux déterminant au stade III.

De cette vue d'ensemble, deux remarques s'imposent. D'un côté, la plupart des noms produits par les jeunes enfants sont introduit sous une même forme. En effet, leur part fluctue entre 80% et 90% en agrégeant les uniques et les sans oppositions ensemble. D'un autre côté, l'absence d'oppositions entre les divers déterminants reconnaissables et distincts au cours des stades I et II correspond vraisemblablement à leur absence des énoncés des jeunes enfants. Leur proportion augmente lentement à partir du stade III et correspond seulement à 13% au stade IV et à 11% au stade V.

L'analyse des données de Clément, Clémence et Mathilde font apparaître une tendance dans les oppositions déployées dans leur discours : au début, les noms sont produits uniquement seuls ou uniquement avec un filler, ensuite ils tendent à être repris plusieurs fois dans le discours mais toujours avec la même forme. Ces noms vont diminuer progressivement avec l'âge au profit de la production des noms précédés d'un déterminant. Le jeune enfant utilise en majorité les noms avec une forme unique de déterminant en même temps que la concurrence s'installe entre les omissions, les fillers et les déterminants. Il s'agit du moment où le jeune enfant se rend compte que les noms en français apparaissent presque toujours précédés d'un déterminant, marquant ainsi le début du processus de grammaticalisation des noms. Cependant, nous avons aussi constaté que l'opposition entre les déterminants ne s'accroît pas avec l'âge, par conséquent il semble que la catégorie des « déterminants » n'est pas encore mise en place au cours des premiers stades du MLU ce qui coïncide avec la position de Pine et Lieven (1997). Il faut cependant souligner que cette catégorie se met en place dans une relation de fluctuation importante avec les fillers et les omissions.

## 4. L'emploi des déterminants en fonction de l'usage des noms

Après avoir présenté les effets de la propriété lexico-sémantique sur l'acquisition des déterminants (section 2) et après avoir examiné la construction de la classe grammaticale des noms contrainte par leur opposition d'emploi (section 3), nous examinons dans cette section l'emploi des différents déterminants en fonction des différents usages des syntagmes nominaux. Nous distinguons les expressions référentielles désignant une entité ou un procès des expressions non référentielles qui dénomment ou prédiquent à propos d'un référent.

### L'usage référentiel des noms

Une expression référentielle désigne, dénote ou fixe une entité extralinguistique (concrète, abstraite, générique, spécifique, etc.) existante dans un monde réel ou fictif et l'introduit dans le discours. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, le locuteur produit une expression référentielle pour exprimer son point de vue vis-à-vis d'un objet en fonction de sa vision du monde ; en même temps, il cherche à amener son interlocuteur à porter son attention sur ce même objet qui est le référent de l'expression référentielle :

#### Exemple 208 : une expression référentielle.

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*La mère lit une histoire à Mathilde quand cette dernière remarque son biberon derrière le dos de sa mère.*

MER 38 : eh ! il retrouve son papa il est content. regarde qu'est-ce qu'ils font ?

MAT 31 : ta asi sym**m̃biber̃** !

« *t(u) as assis sur mon biberon !* »

Dans MAT 31, Mathilde introduit le nom « *biberon* » dans le discours et elle le précède d'un adjectif possessif de la première personne. L'usage ici d'un adjectif possessif reconstitue la relation d'appartenance du biberon à Mathilde, permettant ainsi à sa mère d'identifier le biberon dont elle parle.

Cependant, l'absence du déterminant devant un nom ne restreint pas pour autant la valeur référentielle du nom, comme c'est le cas dans l'Exemple 209 où le mot [bebe] reste interprétable à l'aide du contexte et du savoir partagé entre les interlocuteurs.



**Exemple 209: une expression référentielle.**Clément (1;10.23) [MLU : 1,04]*Clément et sa mère jouent aux Léos dans le salon, quand Sacha, nourrisson gardé par la mère, se réveille et se met à pleurer.*

CLE 157 :	<b>bebe !</b> « bébé ! »	<il regarde sa mère>
MER 217 :	oui on va chercher le bébé.	<elle regarde Clément>
CLE 158 :	<b>bebe !</b> « bébé ! »	<il regarde l'observatrice>
MER 218 :	on va chercher Sacha.	< elle regarde Clément>

Dans cet exemple, les pleurs de Sacha appellent l'attention de Clément qui laisse de côté les Léos. Il regarde sa mère et émet un énoncé à un terme [bebe] pour renvoyer à Sacha. La mère regarde Clément et lui propose d'aller chercher Sacha. Dans CLE 158, Clément s'adresse cette fois à l'observatrice qui ne connaît pas nécessairement Sacha du fait qu'elle se présente pour la première fois à la maison. CLE 157 et CL 158 sont des expressions référentielles dénotant Sacha à deux interlocuteurs différents.

**L'usage dénominatif des noms**

Un autre usage important consiste à dénommer une entité du monde réel avec un nom permettant sa catégorisation en tant que tel. Les expressions dénominatives n'ont pas de valeur référentielle parce qu'elles servent surtout à catégoriser une entité et à identifier son espèce. Elles sont la plupart du temps accompagnées par le présentatif « c'est » comme dans « c'est une vache » ou « c'est un monsieur ». L'indication gestuelle est un outil d'étayage à la dénomination qui explicite le rapport du sujet à l'objet pointé de l'index par le locuteur. Ce geste de pointage accompagne habituellement les questions d'identification du type « qu'est-ce que c'est ça ? » ou « comment ça s'appelle ? ». Souvent, l'adulte entre dans une activité de dénomination en lisant un livre d'images ou en présentant les composants d'un jeu :

**Exemple 210 : une expression dénomminative.**Clémence (2;02.17) [MLU 2,92]*Clémence et sa mère jouent au jeu de société « Qui mange quoi ? ». La mère aide Clémence à mettre l'oiseau avec les vers de terre.*

MER 71 :	eh Clémence qu'est-ce que c'est ça ?	<elle montre la carte de l'oiseau>
CLC 35 :	<b>ẽkaja.</b> « un canard. »	< elle regarde l'oiseau>
MER 72 :	ça qu'est-ce que c'est ?	< elle regarde Clémence>

CLC 36 :	<b>ẽzazɔ</b> « un oiseau. »	< elle regarde l'oiseau >
MER 73 :	oui, qu'est-ce qu'il mange l'oiseau ?	< elle regarde Clémence >

Dans CLC 35, Clémence range l'image de l'oiseau dans la catégorie des canards [ẽkaja] ce qui ne satisfait pas sa mère. Elle lui repose alors la question dans MER 72 afin de l'encourager à chercher une autre catégorisation. Clémence propose donc le mot « oiseau » [zazɔ] permettant ainsi à sa mère d'enchaîner et de poursuivre le jeu.

Bien que l'acte de dénomination s'inscrive souvent dans des séquences « questions-réponses », il apparaît aussi dans d'autres contextes tels qu'une demande de confirmation :

### Exemple 211: une expression dénomminative.

Mathilde (2;04.15) [MLU 2,06]

*La mère pose la vache, le mouton, le cochon, la girafe et le cheval sur une planche à côté de la petite ferme. Le tigre, l'éléphant et le chien sont derrière une barrière.*

MER 95 : et là on dirait que c'est la gare.

*La mère range les animaux à la queue leu leu derrière une barrière.*

MER 96 : et alors il y a leurs copains qui sont venus les attendre à la gare.

MAT 65 : sase **yngak** ! < elle touche la ferme >  
« ça c'est une gare ! »

MER 97 : oui ça c'est une gare. alors on va dire que le train il arrive tshu tshu.

*La mère avance la planche avec les animaux dessus.*

Dans cet exemple, la mère de Mathilde entre dans un deuxième niveau du jeu symbolique en métamorphosant soudain l'objet en une gare. Mathilde réagit après deux tours de parole de sa mère introduisant l'objet en tant qu'une gare. On peut interpréter MAT 65 comme une demande de confirmation de la part de Mathilde qui veut vérifier s'il s'agit bien de cet objet dont sa mère parle. Le fait de toucher la ferme avec sa main est un geste qui renvoie au réel et qui vient appuyer la nomination et la catégorisation de la gare.

### Des cas incertains

Certains cas d'ambiguïté sont relevés dans le codage de certains syntagmes nominaux dans des contextes d'identification d'une entité. En fait, dans l'identification qui est un acte référentiel, le jeune enfant reconnaît le référent comme appartenant à une classe particulière et il montre cette reconnaissance à son interlocuteur en utilisant une expression référentielle. Alors que dans la dénomination, l'enfant catégorise simplement

l'entité comme appartenant à une classe particulière. Pour s'en rendre compte, il suffit de considérer les Exemple 212 et Exemple 213.

**Exemple 212: identification.**

Clémence (2;03.28) [MLU 3,37]

*Clémence et sa mère lisent ensemble le livre d'images « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 19 : et qu'est-ce que c'est ça ? <elle pointe les balais dans le magasin>

CLC 17 : **lamezo** dʃɔpija. <elle regarde le dessin>  
« la maison de T'choupi. »

MER 20 : c'est, c'est, non ! c'est pas la maison de T'choupi. ça c'est le magasin où maman fait des courses.

Dans cet exemple, l'attention de Clémence et de sa mère est déjà sur l'image où se trouvent T'choupi, sa maman, un monsieur et une dame à la caisse. La mère dans MER 19 pointe les balais du magasin et demande à Clémence de les dénommer. Cependant, Clémence se situe sur un autre plan de l'image et elle identifie l'endroit où se trouve T'choupi comme étant la maison de T'choupi.

**Exemple 213: dénomination.**

Mathilde (2;10.15) [MLU 3,54]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « D'où ça vient ? ».*

MER 2 : oh ! qu'est-ce que c'est ça ?

MAT 3 : **ynvaʃ.**  
« une vache. »

Dans MAT 3, il s'agit d'un simple acte de catégorisation de l'image de la vache présentée par sa mère comme appartenant à la classe des vaches, les femelles des taureaux.

Dans la présentation de nos données, nous avons agrégé les identifications aux expressions référentielles, puisque l'identification peut être considérée comme un usage spécifique des expressions référentielles qui donne une indication sur le référent duquel on veut parler et qu'on attend à ce que son interlocuteur puisse le reconnaître.

## L'usage prédicatif des noms

La prédication attribue aux objets du monde une propriété mais elle n'introduit pas cette propriété comme une entité dont on va parler dans le discours. C'est pourquoi l'expression prédicative n'a pas de valeur référentielle étant donné qu'elle ne fixe pas en elle-même un référent dans le monde réel, mais qu'elle fait partie d'une structure

*Mathilde regarde sa mère et fait semblant de se laver les mains avec un mouvement de frottement des deux mains.*

Par ailleurs, les expressions attributives font aussi partie des usages prédicatifs du syntagme nominal, elles décrivent la façon dont le locuteur se représente une entité. En effet, les expressions attributives contribuent significativement à la désignation du référent tel que « un jus *d'orange* », voir l'Exemple 215 :

CLC 46 :           zɛpazudɔɔʒ.  
« j'ai(me) pas jus d'orange. »

Considérons maintenant la distribution des syntagmes nominaux dans les énoncés de Clément, Clémence et Mathilde pour chacun de ces usages.

	expressions référentielles	expressions non référentielles			Total général
		dénominales	prédicatives	attributives	
omission	199	5	0	1	205
filler pré-nominal	22	0	0	0	22
article défini	4	0	0	0	4
déterminant zéro	42	4	0	0	46
<b>Total général</b>	<b>267</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>277</b>

**Tableau 31 : emploi référentiel et non référentiel des syntagmes nominaux dans les énoncés de Clément.**

	expressions référentielles	expressions non référentielles			Total général
		dénominales	prédicatives	attributives	
omission	25	11	3	0	39
filler	19	9	0	0	28
article défini	141	0	5	0	146
article indéfini	35	38	0	0	73
article partitif	4	0	0	0	4
adjectif possessif	33	0	0	0	33
déterminant zéro	68	23	7	8	106
autres déterminants	0	0	0	0	0
<b>Total général</b>	<b>325</b>	<b>81</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>429</b>

**Tableau 32 : emploi référentiel et non référentiel des syntagmes nominaux dans les énoncés de Clémence.**

	expressions référentielles	expressions non référentielles			Total général
		dénominales	prédicatives	attributives	
omission	56	14	0	0	70
filler pré-nominal	27	8	0	0	35
article défini	196	0	2	0	198
article indéfini	53	69	0	0	122
article partitif	8	0	0	0	8
adjectif possessif	54	0	5	0	59
déterminant zéro	79	9	13	10	111
autres déterminants	5	0	0	0	5
<b>Total général</b>	<b>478</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>608</b>

**Tableau 33 : emploi référentiel et non référentiel des syntagmes nominaux dans les énoncés de Mathilde.**

Les Tableau 31, Tableau 32 et Tableau 33 montrent clairement que la part des expressions référentielles est plus importante que la part des expressions non référentielles chez les trois enfants. En l'absence de déterminants du nom chez Clément, nous relevons la dominance des noms produits seuls sans déterminant en contexte obligatoire. L'analyse des données de Clémence et de Mathilde s'accorde pour faire apparaître la dominance des

expressions référentielles. Les expressions dénominatives sont les expressions non référentielles les plus employées dans les énoncés des trois enfants.

Du côté des déterminants du nom, nous notons que les déterminants définis (articles définis, adjectifs possessifs, etc.) sont produits principalement dans des expressions référentielles. Aucune description définie n'est relevée en fonction dénomminative. Quant aux syntagmes indéfinis, nous constatons qu'ils ne sont pas employés uniquement pour dénommer, les enfants les utilisent aussi pour désigner un référent. D'un autre côté, nous relevons l'absence d'occurrence des autres déterminants en fonction dénomminative.

Parmi les expressions non référentielles, nous n'avons relevé aucun nom à usage prédicatif dans les données de Clément. Les expressions prédicatives chez Mathilde et chez Clémence sont rares. Au total, nous avons relevé 20 expressions prédicatives chez Mathilde et 15 chez Clémence. Notons que les noms sont surtout introduits seuls sans déterminants dans les expressions prédicatives de même que dans les expressions attributives.

Pour résumer, il ressort de ces analyses que les jeunes enfants produisent en majorité les noms en usage référentiel. Dans les usages non référentiels, les expressions dénominatives sont plus fréquentes que les expressions prédicatives dans les productions langagières des jeunes enfants. Il faut cependant souligner que les articles indéfinis sont produits non seulement dans des expressions dénominatives mais aussi dans des expressions référentielles et ce dès l'âge de 2 ans. Nous constatons aussi que la majorité des syntagmes indéfinis a une fonction référentielle contre quelques usages un peu moins importants de dénomination.

## **5. Conclusion**

L'analyse détaillée des déterminants du nom produits dans les énoncés de Clément, Clémence et Mathilde nous a permis de constater l'appropriation progressive de ces outils grammaticaux. Au début, les usages enfantins reflètent un emploi des noms sans déterminant en contexte obligatoire. L'apparition des fillers en position pré-nominale prépare l'acquisition des déterminants en leur laissant la place devant les noms. L'usage canonique des formes morphologiques des déterminants se met en place peu à peu. Les

premières productions enfantines sont observées dans des reprises imitatives, et c'est graduellement que l'enfant apprend à ajouter à un nom un déterminant puis un autre.

Nous avons ensuite examiné le processus d'acquisition des déterminants du nom dans le langage enfantin selon trois axes d'analyse différents. Premièrement dans la section 2, nous avons mis en relief l'emploi des déterminants en fonction de la dimension sémantique des noms qu'ils précèdent. Sachant que les premières productions enfantines comptent en majorité des noms de la catégorie inanimée désignant des objets du monde réel présents dans la situation de la communication, nous avons observé dans un premier temps un emploi analogique des déterminants devant les noms animés et inanimés. Par la suite, cet usage a divergé en faveur des noms désignant des entités inanimées. Ces résultats dégagent une concordance entre la grammaticalisation des noms et la propriété sémantique des noms dans le langage du jeune enfant. Ensuite dans la section 3, nous nous sommes interrogée sur l'opposition des déterminants devant un même nom développé dans le discours des enfants. Nos analyses ont montré que les enfants reprennent un même nom plusieurs fois avec le même déterminant, d'une part, et que la proportion des noms produits avec opposition de déterminants n'augmente pas au cours des stades, d'autre part. Ces résultats suggèrent que la catégorie des déterminants n'est pas présente dès le début chez le jeune enfant, au contraire il se l'approprie progressivement dans le discours. Enfin, dans la section 4, nous avons examiné l'emploi des différents déterminants en fonction des usages référentiels et non référentiels des noms qu'ils précèdent. Contrairement aux résultats de Karmiloff-Smith (1979) qui soutient que les premiers usages des indéfinis ont une valeur dénominate et non référentielle, nous avons relevé des usages dénominatifs ainsi que des usages référentiels des syntagmes nominaux indéfinis dans les énoncés des enfants. L'emploi des autres déterminants caractérise surtout les expressions référentielles qui sont majoritaires dans le langage du jeune enfant. L'analyse dans les deux chapitres suivants va être consacrée uniquement aux syntagmes nominaux référentiels et nous laissons de côté les expressions non référentielles dénominatives et prédicatives.

## ∞ CHAPITRE 9 ∞

# Le développement de la référence dans le langage du jeune enfant

Dans ce chapitre, nous examinons une autre facette du processus d'acquisition des expressions référentielles chez le jeune enfant. L'acquisition des déterminants du nom et des pronoms de la troisième personne est le plus souvent analysée dans son aspect morphosyntaxique. Comme nous l'avons déjà souligné, l'apparition de ces unités linguistiques dans le discours du jeune enfant coïncide avec son accès à la syntaxe. Cependant, les déterminants du nom et les pronoms ne sont pas simplement des unités obligatoires sur le plan syntaxique, elles véhiculent en même temps des valeurs référentielles que nous proposons d'étudier dans ce chapitre.

Dans la mesure où tout échange conversationnel entre deux ou plusieurs interlocuteurs est composé de petites saynètes dans lesquelles plusieurs référents s'enchaînent et s'emboîtent dans les énoncés de l'un et de l'autre, un référent est susceptible d'évoluer et de changer à l'intérieur d'une chaîne de référence. La production d'une chaîne de référence nécessite l'introduction d'un nouveau référent, le maintien du référent connu et la réintroduction à distance d'un référent déjà introduit dans le discours. C'est à partir de la connaissance pragmatique concernant l'information partagée entre les interlocuteurs que dépend le choix de l'expression référentielle. Par exemple, l'introduction d'un nouveau référent est influencée par la connaissance visuelle partagée entre l'enfant et son



interlocuteur ce qui explique l'emploi des descriptions définies désignant un nouveau référent présent sous l'attention conjointe des interlocuteurs.

Certains des travaux réalisés jusqu'à maintenant soutiennent la maîtrise par le jeune enfant de certains aspects du système nominal et pronominal dès l'âge de 3 ans. Brown (1973) et Maratsos (1976), entre autres, relèvent une opposition précoce entre référence spécifique et non spécifique dans l'emploi des articles indéfinis et définis chez le jeune enfant. Salazar Orvig et al. (2004, 2005c) soulignent que les prémices de la valeur anaphorique du pronom personnel de la troisième personne se construisent dans la relation qui lie le discours du jeune enfant à celui de son interlocuteur.

D'autres études concluent à une acquisition tardive des différents aspects du système nominal et pronominal, à l'âge de 6 ou 12 ans. Selon les travaux de Karmiloff-Smith (1979), les premiers emplois des descriptions indéfinies ont une fonction dénominative, puis vers l'âge de cinq ans les descriptions indéfinies présentent une fonction numérale et ce n'est qu'à partir de sept ans qu'elles véhiculent une référenciation première renvoyant à un référent non spécifique. Les descriptions définies apparaissent en même temps que les indéfinies et elles évoluent également en trois phases. Les premiers emplois des descriptions définies ont une fonction déictique servant à attirer l'attention de l'interlocuteur sur un référent, puis elles sont produites avec une valeur exophorique désignant un référent particulier dans le contexte, enfin vers l'âge de sept ans, l'enfant acquiert la valeur anaphorique des descriptions définies. Selon De Weck (1991) et Hickmann (2003), les premiers emplois de l'indéfini sont déictiques car issus de l'étiquetage d'un référent. D'après ces auteurs, ces premiers emplois déictiques des indéfinis et des définis constituent des formes d'introduction de référent. L'enfant les utilise de façon dépendante du support imagé quand il raconte une histoire sans aucune représentation discursive ou mémorielle entre les différentes expressions référentielles désignant un même référent. En d'autres termes, chaque mention d'un référent nouveau ou déjà présent dans le discours correspond à une saisie directe du référent, non liée à la représentation discursive du référent dans le discours déjà construit avec son interlocuteur.

Pourtant, des recherches, comme celles de Allen (2000) et Hughes et Allen (2008) entre autres, ont insisté sur le fait que le choix d'une expression référentielle dépend de

l'interaction entre divers facteurs pragmatiques, tels que le statut informationnel des référents nouveaux ou donnés déterminés par le degré de connaissances partagées entre les interlocuteurs, et la focalisation attentionnelle des référents évalués par la présence ou l'absence de ces derniers dans le focus d'attention conjointe des deux interlocuteurs, entres autres.

En français, les pronoms clitiques nominatifs sont obligatoirement placés avant le verbe. Or, dans les corpus des jeunes enfants, des cas d'omission ont été fréquemment relevés chez les jeunes enfants âgés entre 2;00 et 2;07 (Jakubowicz et Rigaut, 1997). Il semble que ces omissions apparaissent dans des situations de continuité immédiate avec l'énoncé de l'adulte dans lequel le sujet est connu et partagé dans le contexte. Il s'agit d'une raison supplémentaire pour étudier les facteurs pragmatiques qui peuvent jouer un rôle dans l'usage de toute expression référentielle.

Les buts spécifiques de l'analyse de ce chapitre sont d'une part, d'examiner les valeurs avec lesquelles Clément, Clémence et Mathilde utilisent les descriptions indéfinies, définies, possessives, démonstratives et les pronoms de la troisième personne dans leurs discours et d'autre part de montrer l'influence des facteurs pragmatiques sur l'emploi des expressions référentielles.

Pour y arriver, nous procédons en trois étapes. Premièrement, nous examinons la capacité du jeune enfant à distinguer entre une information nouvelle et une information donnée dans le discours, et ce à partir de son emploi des expressions référentielles en fonction du statut attentionnel et discursif de leurs référents. Deuxièmement, nous observons comment il opère cette distinction dans son choix des expressions référentielles et comment il les emploie pour introduire, maintenir et réintroduire à distance des référents dans le discours. La question se pose donc de savoir s'il utilise les descriptions indéfinies pour introduire de l'information nouvelle en référencement première et les descriptions définies et les pronoms de la troisième personne pour dénoter les informations anciennes en référencement seconde. Troisièmement, nous nous interrogeons sur le type d'antécédent des expressions référentielles dans le discours de l'interlocuteur.

## 1. Critères d'analyse

Deuxièmement, un *réfèrent nouveau pour l'interlocuteur* est une entité non connue de l'interlocuteur bien qu'elle soit connue par le locuteur. Il s'agit de tous les objets du monde que l'interlocuteur n'a jamais vus avant et qu'il découvre pour la première fois à l'instant même de l'énonciation, Exemple 217.

**Exemple 217 : réfèrent nouveau pour l'interlocuteur.**

Mathilde (2:05,01) [MLU : 2,30]

*Mathilde touche le manteau de l'observatrice posé à côté et demande à sa mère.*

MAT 8 : seasama ?

« c'est à Salma ? »

MER 17 : c'est à Salma oui.

<elle regarde Mathilde>

MAT 9 : iibelfɔsy.

<elle se rapproche de l'observatrice>

« ff belle chaussure. »

MER 18 : elles sont belles ses chaussures, oui !

Dans cet exemple, Mathilde voit les chaussures de l'observatrice pour la première fois au moment de l'énonciation, contrairement au manteau de l'observatrice qu'elle a déjà vu au cours des séances d'enregistrement antérieures.

### 1.1.2. Présence du réfèrent dans la situation

Le choix d'une expression référentielle dépend des savoirs partagés. Parmi les savoirs partagés figure la présence ou l'absence de son réfèrent dans le contexte d'interaction. Nous parlons d'un *réfèrent présent* dans le cas où l'objet auquel le jeune enfant réfère est présent dans la situation de la communication, Exemple 218.

**Exemple 218 : réfèrent présent.**

Clémence (2:11.14) [MLU : 3,54]

*Clémence et sa mère construisent un château en blocs de bois.*

MER 18 : oh ! oh ! **le château il** va tomber !

CLC 12 : pa pa + il + ʒlɔtjɛ !

<elle tient les blocs>

« pas pas + il + je je tiens ! »

Nous considérons un réfèrent comme *absent* quand il renvoie à des entités hors de la perception visuelle des interlocuteurs dans la situation de communication, Exemple 219.

**Exemple 219 : réfèrent absent.**

Mathilde (2:07.18) [MLU : 3,61]

*Mathilde et sa mère jouent avec les figurines de la Maison Happy Land. Soudain Mathilde se lève et se dirige vers la bibliothèque.*

MER 146 : tu vas partir ? ++ tu vas partir où ?

MAT 95 : ɔpa(r)k.

« au parc. »

Par ailleurs, quand le jeune enfant a une perception partielle du référent dans la situation, nous le nommons *référent semi-présent* comme c'est le cas dans l'Exemple 220.

#### Exemple 220 : référent semi-présent.

Clément (2;04.11) [MLU : 1,34]

*Clément et sa mère lisent le livre d'images « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 56 : et là il y a T'choupi il a retrouvé sa maman parce qu'il s'était perdu.

CLE 38 : dy.  
« (per)du. »

MER 57 : oui

*La chienne Mimie enfermée dans la cuisine aboie.*

CLE 39 : a ! **mimi.** <Il se lève et regarde l'observatrice>  
« ah ! Mimie. »

MER 58 : oui mais laisse Mimie c'est pas grave, elle va se taire.

Dans cet exemple, la présence de la chienne Mimie dans la cuisine fait partie du savoir partagé entre Clément et sa mère ; cependant elle ne fait partie de la situation de communication qu'à partir du moment où elle aboie après MER 57 et qu'elle attire l'attention des deux interlocuteurs.

#### 1.1.3. Mode d'actualisation du référent

La référence ne se présente pas toujours sous la même forme ni avec le même statut dans le discours. Elle peut être *explicite* quand le jeune enfant met en mots le référent auquel il réfère, Exemple 221, sinon elle est *implicite* ou présumée dans l'énoncé, il s'agit des cas où le référent n'est pas mentionné mais inféré, Exemple 222.

#### Exemple 221 : référence explicite.

Clément (2;00.05) [MLU : 1,13]

*Clément et sa mère jouent au puzzle.*

MER 127 : le petit lapin il va là le petit lapin.

CLE 20 : **pa !**  
« (la)pin ! »

MER 128 : lapin.

#### Exemple 222 : référence implicite.

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]

*Clémence joue avec son frère Geoffroy (GEO) et sa mère au jeu de société « Qui mange quoi ? ».*

CLC 10 : puzbebe. <elle prend la carte de la banane>  
« pour bébé. »

GEO 7 : ah mais c'est quoi ?

L'Exemple 222 illustre une occurrence d'une référence implicite dans CLC 10 où Clémence prédique quelque chose à propos de la banane qu'elle vient de voir sans l'explicitier.

#### 1.1.4. Mode de référence

Comme l'a bien montré Charolles (2002), le mode de référence s'établit dans l'énoncé entier et non dans le seul syntagme nominal dont l'usage peut varier des emplois spécifiques aux emplois non référentiels. Dans son étude des expressions nominales indéfinies, il a insisté sur le fait que l'interprétation d'un syntagme indéfini de manière spécifique ou générique dépend non seulement du prédicat de la phrase dans laquelle il est utilisé mais aussi de tout un ensemble d'indices cotextuels.

Ainsi, nous distinguons dans l'usage référentiel trois types de références : *la référence particulière*, *la référence indéterminée* et *la référence générique*.

Une référence particulière fixe un référent spécifique et unique :

##### Exemple 223 : référent spécifique.

Clément (2;06.05) [MLU : 1,79]

Clément regarde avec sa mère l'histoire sans texte « Le voleur de poule ».

MER 72 : eh ben voilà ils sont tous au coin du feu pour se réchauffer.

<elle pointe le feu>

CLE 54 : fə pul.

<il regarde le dessin>

« feu poule. »

Dans cet exemple, Clément introduit en CLE 54 un seul et même référent spécifique [pul] « poule » qui est le protagoniste de l'histoire présent dans le savoir partagé avec sa mère.

Une *référence indéterminée* désigne un référent individualisé tout en étant indéterminé de telle façon qu'il peut être n'importe quel élément de la classe :

##### Exemple 224 : référent indéterminé.

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

Clémence et sa mère lisent l'histoire « T'choupi se perd au supermarché ».

MER 32 : ah oui ! et là qu'est-ce qu'il fait ?

<elle pointe T'choupi>

CLC 37 : ife ẽbɔnɔdnɛʒ.

<elle regarde l'image>

« il fait un bonhomme de neige. »

Dans cet exemple, Clémence répond à la question de sa mère dans CLC 37 en précisant que T'choupi construit un bonhomme de neige non spécifique parmi les autres membres de la catégorie des bonhommes de neige.

Une *référence générique* renvoie à l'ensemble de la catégorie du référent mentionné :

**Exemple 225 : référent générique.**

Mathilde (2:06.20) [MLU : 2,68]

*Mathilde regarde avec sa mère l'histoire sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 33 : parce qu'en fait c'était l'ami de tout le monde le renard, mais tout le monde pensait que c'était un méchant

MAT 24 : ðpi ekute **lamyzi** ? *<elle regarde sa mère>*  
« on peut écouter la musique ? »

MER 34 : ben si tu veux on va chercher le livre des chansons et le montrer à Salma. *<elle regarde Mathilde>*

Dans cet exemple, Mathilde renvoie à la notion de la musique dans MAT 24. Ainsi, les emplois génériques réfèrent en quelque sorte à des concepts détachés des circonstances spatio-temporelles tandis que les emplois spécifiques individualisent les référents.

## 1.2. Statut attentionnel et discursif du référent

Le mode d'introduction des référents dépend de la façon dont le référent se trouve dans la focalisation attentionnelle et discursive des interlocuteurs au moment de l'énonciation. D'un côté, le locuteur choisit ses expressions référentielles en fonction du statut cognitif des référents qu'il présume ou non présents dans l'esprit de son interlocuteur. De l'autre côté, ce dernier doit être dans un état d'esprit qui le dispose à accepter de moduler son état de conscience des choses en accord avec ce que lui propose le locuteur. Ainsi naît un échange dialogique entre deux interlocuteurs dans lequel des informations nouvelles et anciennes vont se côtoyer et s'enchaîner dans des tours de parole. Dans cet échange, le locuteur aide son interlocuteur à identifier un référent nouveau et à en distinguer un autre parmi plusieurs de la même catégorie grâce à des unités linguistiques telles que les pronoms et les déterminants nominaux.

Qu'est-ce qu'une information nouvelle et une information ancienne ? La distinction entre une information nouvelle et une information ancienne a été étudiée sous deux angles différents.

Selon Chafe (1976), une information ancienne est une information dont le locuteur présuppose l'existence dans l'esprit de son interlocuteur au moment de l'énonciation. « *Given (or old) information is that knowledge which the speaker assumes to be in the consciousness of the addressee at the time of the utterance. So-called new information is what the speaker assumes he is introducing into the addressee's consciousness by what he says* » (Chafe, 1976: 30). Ainsi Chafe considère que l'information nouvelle ne relève pas du domaine de la connaissance personnelle des interlocuteurs mais plutôt de leur conscience. Il ne s'agit pas d'un référent que l'interlocuteur connaît ou ne connaît pas, mais plutôt d'un référent qui est actif ou non dans son esprit.

Dahl (1982) module la définition de Chafe et suggère de considérer l'information comme étant circulée dans les énoncés. Ainsi, l'information nouvelle vient ajouter une donnée nouvelle à la base d'une information connue, de même que l'interlocuteur reçoit cette information nouvelle en tant qu'un nouveau savoir qui vient s'ajouter à sa perception du monde. Que cette information soit vraie ou fausse n'a pas d'importance, il s'agit juste d'un ajout ou d'une modulation du savoir du locuteur. « *Let us consider one important use of declarative sentences, namely as a means to influence the addressee's picture of the world. In such cases, the speaker assumes that the addressee has a certain picture – or model – of the world and he wants to change this model in some way. We might then identify THE OLD or THE GIVEN with the model that is taken as a point of departure for the speech act and THE NEW with the change or addition that is made in this model* » (Dahl, 1982 : 38). À partir de son concept, Dahl propose ainsi un « *heuristic conversational principe* » selon lequel le locuteur n'indique à son interlocuteur que les choses qui ont changé et néglige celles qui restent stables.

Le choix d'une expression référentielle particulière marque le statut de l'information et peut, par conséquent, être considéré comme approprié dans certains contextes, alors qu'il ne le sera pas dans d'autres. C'est ainsi que le locuteur sera tenu de gérer le flot d'informations d'un énoncé à l'autre selon le statut du référent dans la focalisation attentionnelle et discursive.

Dans ce travail de thèse, nous avons classé les référents selon leur statut dans l'attention conjointe et leur statut discursif dans le discours du jeune enfant et de son interlocuteur. Nous distinguons alors quatre cas de figure.



Premièrement, nous considérons un référent comme *nouveau* quand il fait l'objet d'une nouvelle focalisation discursive sur un objet du monde comme dans l'énoncé CLC 15 de l'Exemple 226.

**Exemple 226 : référent nouveau.**

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]

*Clémence joue avec sa mère et son frère Geoffroy (GEO) au jeu de société « Qui mange quoi ? ». La mère prend la carte du lapin.*

MER 29 : un lapin ! le petit lapin, qu'est-ce qu'il mange un lapin  
Clémence ? ++ Geoffroy tu sais ?

GEO 14 : des carottes

MER 30 : oui !

CLC 15 : imãž **defit**.  
«i(l) mange des frites. »

Dans cet exemple, l'expression référentielle « des frites » introduit un nouvel objet de discours dans le focus d'attention des interlocuteurs.

Deuxièmement, nous notons un référent comme *donné dans le discours* quand il est accessible visuellement, activé et déjà mentionné dans le discours, Exemple 227.

**Exemple 227 : référent donné.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère sont assises sur une petite table. La mère dessine un écureuil sur une feuille.*

MER 71 : (...) alors un écureuil c'est avec une grande queue.

CLC 65 : **kywæj**.  
« écureuil. »

MER 72: une grande queue comme ça

Dans cet exemple, Clémence enchaîne en continuité thématique après l'énoncé de sa mère qui code explicitement le référent « écureuil » et elle réitère ce référent dans CLC 65.

Cependant, l'opposition entre référents nouveau et donné ne suffit pas pour déterminer le statut du référent parce qu'il y a tout le processus de la focalisation attentionnelle et parce que dans le dialogue mère-enfant, il y a beaucoup de manipulations et d'attention conjointe ; nous avons donc trouvé nécessaire de distinguer un troisième cas de figure concernant les référents qui peuvent rester un certain temps sous l'attention conjointe des deux interlocuteurs avant qu'ils ne soient introduit dans le discours comme un référent nouveau. La distinction de ces *référents focalisés mais nouveaux dans le discours* va nous aider à mieux cerner l'usage des différentes formes linguistiques introduisant une information nouvelle sur le plan discursif mais pas sur le plan attentionnel. L'Exemple 228 illustre le

cas d'un référent nouveau dans le discours bien qu'il soit présent sous les yeux attentifs des interlocuteurs.

**Exemple 228: référent focalisé mais nouveau dans le discours.**

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

*La mère construit une tour avec les cartes du jeu « Qui fait quoi ? ».*

MAT 21 :            **finilatur** !  
                  « *fini la tour !* »

Dans cet exemple, Mathilde introduit discursivement le référent « tour » que sa mère est en train de construire sous son regard, cette tour se trouve sous l'attention conjointe des deux interlocuteurs depuis un certain temps.

Quatrièmement, un référent peut être réintroduit après un changement de thème ; dans ce cas on parle d'un *référent réintroduit à distance* ou d'une nouvelle introduction du même référent, Exemple 229.

**Exemple 229 : référent réintroduit.**

Clément (2;05.08) [MLU : 1,29]

*Clément et sa mère lisent le livre de « Léo et Popi » composé de plusieurs histoires.*

CLE 66 :            **bě.**  
                  « *bain.* »

MER 90 :            oui ! allez on lit l'histoire où il va au bain.  
(...) *Clément sort du salon et va jouer avec sa voiture garée dans le couloir. Il rentre dans le salon suite à la demande de sa mère qui essaie de l'intéresser au livre. Il ferme le livre.*

CLE 80 :            la !  
                  « *là !* »

MER 110 :           non non !

CLE 81 :            **əbēvet.**  
                  « *f bain {vet}.* »

Dans cet exemple, Clément introduit le référent « *bain* » dans CLE 66 et la mère répond à la demande de son fils en lui lisant l'histoire de Léo dans la salle de bain. Ensuite, il interrompt la lecture de sa mère en fermant le livre. La mère se fâche, Clément manifeste alors son désir de revoir la même histoire en tournant les pages du livre et en cherchant l'image du bain. Ainsi, le référent « *bain* » dans CLE 81 est considéré comme étant réintroduit à distance après avoir été délaissé pendant un certain nombre de tours de parole.

En effet, le caractère partagé ou non de l'information joue un rôle principal dans le jugement d'adéquation de l'usage d'une forme linguistique particulière. La question se pose donc de déterminer si le jeune enfant emploie les déterminants du nom de la même

façon que l'adulte, chez qui ce sont les déterminants indéfinis qui introduisent un référent nouveau en situation de connaissance non partagée, alors que les déterminants définis sont utilisés pour renvoyer aux entités mutuellement connues.

### 1.3. Statut du référent dans le discours de l'interlocuteur

Afin d'évaluer le rôle du contexte dialogique dans l'acquisition des expressions référentielles, nous examinons la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur. Plus précisément, nous verrons si le jeune enfant reprend les mêmes expressions référentielles que celles utilisées par l'adulte ou s'il est capable de prendre en compte l'évolution du référent dans l'échange discursif et d'adapter son expression référentielle à la situation d'interaction. Ainsi, nous distinguons quatre cas de figure dans l'analyse de la présence des référents dans le discours du partenaire du jeune enfant.

\* Le référent est *mentionné* dans l'énoncé de l'interlocuteur immédiatement précédant celui du jeune enfant dans la même séquence thématique comme dans l'Exemple 227.

\* Le référent est présent dans le discours de l'interlocuteur, mais dans une séquence thématique antérieure (*hors séquence*), Exemple 230.

#### Exemple 230: référent distant.

Clément (2;00.19) [MLU : 1,18]

*Clément et sa mère regardent le livre d'images « Cache-cache poussins ».*

MER 61 : tiens regarde ça c'est les œufs. elle a pondu des œufs la poule.

*La mère tourne la page.*

MER 62 : hop, oh regarde le petit poussin il sort de l'œuf ++ regarde le petit poussin.

CLE 16 : dodo.

*« dodo. »*

*(...) Clément et sa mère discutent sur d'autres thèmes. Quelques minutes plus tard, Clément reprend le livre et le regarde à l'envers.*

MER 107 : attends ! attends ! *<elle tourne le livre dans le bon sens>*

CLE 39 : ija;

*« il y a j »*

MER 108 : ouais

CLE 40 : **kulə** *<il pointe la poule>*

*« poule »*

MER 109 : poule

Dans cet exemple, après la dernière mention de la mère du référent « poule » dans MER 61, Clément et sa mère n'en parlent plus pendant un certain temps. Dans CLE 40, Clément réintroduit le référent « poule » mentionné à distance par sa mère.

\* Le référent est *implicite* dans l'énoncé de l'interlocuteur immédiatement précédant celui du jeune enfant dans la même séquence thématique, Exemple 231.

**Exemple 231 : référent implicite dans le discours de l'interlocuteur.**

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*Mathilde et sa mère regardent le livre d'images « Boubou chasseur de lion ».*

MAT 13 : ʒe deʒa ẽ pəzl !

« j'ai déjà un puzzle ! »

<elle regarde l'observatrice puis un puzzle posé par terre>

MER 13 : ah oui !

<elle regarde Mathilde>

MAT 14 : setin maaʃe səpəzl.

“c'est Tin m'a acheté ce puzzle. »

<elle regarde l'observatrice et le puzzle>

Dans cet exemple, le référent « puzzle » est implicite dans la confirmation de la mère dans MER 13.

\* Le dernier cas de figure correspond aux référents qui sont complètement *absents* du discours de l'interlocuteur, voir Exemple 232.

**Exemple 232 : référent absent dans le discours de l'interlocuteur.**

Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]

*La mère de Mathilde lit l'histoire du « Boubou chasseur de lion » alors que Mathilde boit son biberon. Le père est à côté avec le petit frère, Marius.*

MAT 58 : bala sefini mōbibō.

<elle pose son biberon sur la table>

« bein là c'est fini mon biberon. »

MER 79 : ouais !

< elle regarde Mathilde>

MAT 59 : sysylatabl.

« sur sur la table. »

PER 9 : sur la table à côté de celui de Marius, très bien !

Dans l'énoncé MAT 59, Mathilde introduit un nouveau référent « table » qui n'a jamais été mentionné avant dans le discours de sa mère ou de son père.

Deux questions se posent : au cas où le jeune enfant prend en compte le point de vue de son interlocuteur dans le dialogue et qu'il produit des énoncés liés avec ce qui précède et ce qui suit, nous nous attendons d'une part à ce que les pronoms personnels de la troisième personne apparaissent en continuité après les noms codant un même référent et d'autre part à ce que le référent source des descriptions indéfinies soit absent dans l'énoncé de l'interlocuteur du jeune enfant et celui des descriptions définies soit mentionné

## 1.4. Rang de référencement

Comme la question du statut attentionnel n'a pas nécessairement été toujours prise en compte et que très souvent les études sur l'emploi des expressions référentielles ont eu une vision très textualiste de la référence, nous proposons de faire une deuxième analyse plus restrictive qui ne s'intéresse qu'aux liens dans le discours. En d'autres termes, nous examinons les rangs référentiels dans lesquels certaines expressions référentielles apparaissent le plus souvent. Par rang référentiel, nous entendons la place que prennent les unités linguistiques dans une chaîne référentielle.

Éventuellement, dans le cas d'un référent en première position, cela peut correspondre, soit à un référent qui n'a jamais été sous l'attention des interlocuteurs, soit à un référent mentionné pour la première fois mais qui se trouve déjà sous leur attention. En outre, des référents qui ne sont pas nouveaux s'avèrent occuper des places équivalentes à la première place comme la réitération en deuxième rang ou la réintroduction à distance qui constitue la tête d'une nouvelle chaîne de référence.

Diverses expressions référentielles peuvent être choisies parmi les catégories pronominales et nominales pour introduire, maintenir et réintroduire à distance un référent.

\* L'introduction pour la première fois d'un référent qui n'a jamais été mentionné explicitement dans le discours le désigne comme *un référent de premier rang référentiel*. Les syntagmes nominaux complets composés d'un nom propre ou d'un nom commun avec un déterminant sont les unités linguistiques les plus attendues parce qu'ils codent les référents non accessibles à l'interlocuteur en les activant pour la première fois dans le discours, voir Exemple 233.

### Exemple 233 : référencement première.

Mathilde (2;01.23) [MLU : 1,92]

*Le soleil entre soudain dans la chambre à coucher de Mathilde. La lumière reflète la couleur des rideaux sur le mur.*

MER 52 : t(u) as vu Mathilde la lumière? < elle pointe le mur>

MAT 17 : **erido əsolej.** <elle regarde les rideaux sur la fenêtre>  
« f rideau f soleil. »

Dans cet exemple, l'apparition soudaine de la lumière dans la chambre de Mathilde et l'énoncé de la mère MER 52 qui attire l'attention de Mathilde sur ce fait, activent tout un monde de référents en relation associative avec la lumière dans l'esprit de Mathilde.

Ainsi, elle introduit deux nouveaux référents dans son énoncé MAT 17 (*f* rideau *f* soleil), le premier renvoie aux rideaux de la chambre de Mathilde présents dans la situation de communication et le deuxième désigne le soleil, partant d'une connaissance générale supposée partagée avec sa mère qui est « cette lumière vient du soleil ».

\* Le locuteur peut *réitérer une référenciation première* avec la même valeur pragmatique dans le même tour de parole ou dans un autre tour de parole mais toujours dans la même séquence. L'Exemple 234 explicite le cas du référent « *bébé* » que Mathilde introduit pour la première fois dans MAT 39 puis qu'elle reprend avec la même valeur pragmatique deux fois de suite.

**Exemple 234: référenciation première réitérée.**

Mathilde (2;02.07) [MLU : 1,88]

*Mathilde regarde le linge du bébé étendu à côté de la table.*

MAT 39 : se **abebe** + **sabebe** + **sabebe**  
« *c'est f bébé + ça bébé + ça bébé.* »

MER 77 : ouais ouais

\* La deuxième et l'éniesime mention d'un référent introduit par le locuteur et repris par son partenaire dans une relation coréférentielle sont considérées comme des *référenciations secondes*. Le référent de ces référenciations secondes est donné comme accessible aux deux interlocuteurs par le fait qu'il est devenu une connaissance mutuellement partagée entre eux dans le dialogue.

**Exemple 235: référenciation seconde.**

Clémence (2;03.14) [MLU : 2,16]

*L'observatrice dépose le jeu de construction composé de cinq clowns de tailles différentes sur un boulier.*

CLC 3 : awi **akun.**  
« *ah oui f clown.* »

MER 5 : un **clown**+ et quelle couleur **il** est **ce clown** ? **celui-là**, **il** est quelle couleur ? < *elle pointe le clown bleu* >

CLC 4 : **aku::n.** < *elle touche le clown* >  
« *f clown.* »

Dans cet exemple, Clémence mentionne dans CLC 3 le référent « *clown* » déjà introduit par sa mère. En MER 5, la mère reprend ce référent à trois reprises avec un syntagme nominal et deux structures en dislocation ; puis Clémence enchaîne encore une fois avec ce même référent dans CLC 4. En fait, les cinq occurrences du référent « *clown* » dans cette séquence relèvent de la référenciation seconde.

Parmi les référenciations secondes, nous isolons les réponses aux questions qui présentent une relation différente entre le pronom interrogatif dans l'énoncé source et l'expression référentielle dans la réponse. Nous les présentons dans nos graphes dans la classe intitulée « *réponse à une question* ».

**Exemple 236 : réponse à une question.**

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde raconte ses vacances à l'observatrice.*

MER 117 : hein, Mathilde ! +++ tu te souviens toutes les vaches qu'on a vu ?  
et qu'est ce qu'on a vu aussi ? des ?

MAT 107 : **depul.**  
« des poules. »

\* Finalement, quand un des deux interlocuteurs réintroduit un référent déjà mentionné dans une séquence antérieure, ce référent est considéré comme une *référenciation réintroduite à distance*, Exemple 237.

**Exemple 237 : référenciation réintroduite à distance.**

Clément (2;00.19) [MLU : 1,21]

*Clément et sa mère regardent le livre d'images « Cache-cache poussins ».*

MER 68 : regarde là ++ oh **c'est les petits poussins !** <elle soulève un volet>  
(...) Clément joue à ouvrir et à fermer les volets du livre. La mère se fâche quand il pose le pied sur une petite voiture. Soudain, Clément ouvre le livre et soulève un volet.

CLE 27 : **pē. mamā pē.** <il pointe l'œuf>  
« poussin. Maman poussin. »

MER 91 : oui poussin !

Dans cet exemple, Clément réintroduit à distance le référent « *poussin* » dans une nouvelle séquence après trois séquences qui ont suivi la dernière mention de ce référent dans MER 68.

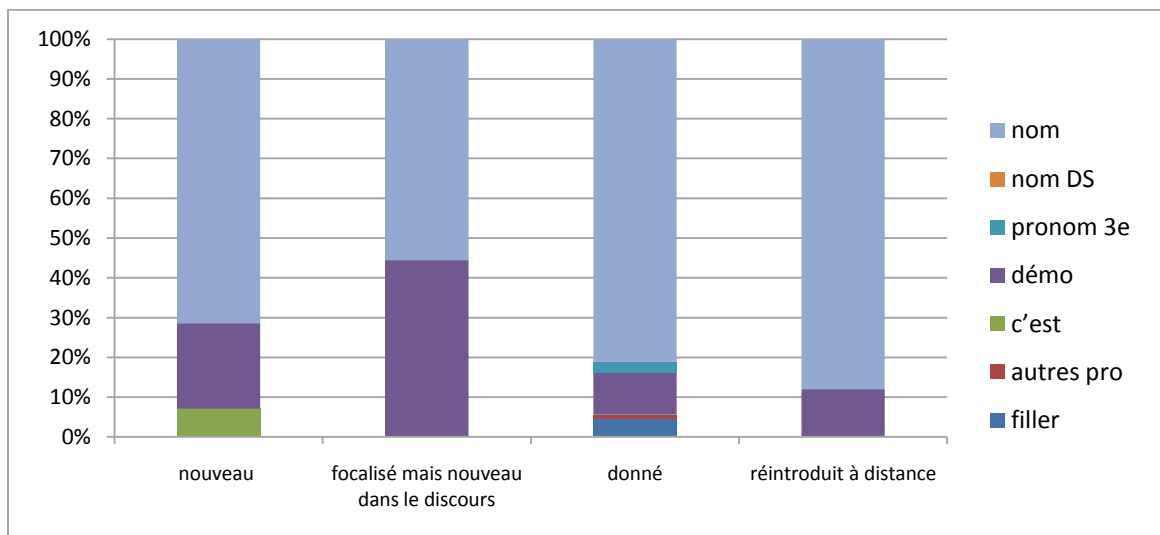
La question qui se pose est de déterminer quelles sont les expressions référentielles utilisées dans le dialogue pour introduire, maintenir et réintroduire à distance des référents. Il s'agit également d'observer les effets de l'emploi des codages des référents produits par l'enfant et les effets de ces codages.

## 2. Le rôle de la focalisation attentionnelle et discursive dans la distribution des expressions référentielles

Nous opposons les expressions référentielles nominales aux pronoms de la troisième personne. Nous prenons en compte tous les noms, d'un côté les syntagmes nominaux non

disloqués (nom), d'un autre côté les syntagmes nominaux disloqués à droite ou à gauche du verbe (nom DS). Parmi les pronoms, nous distinguons les pronoms personnels de la troisième personne (pronom 3<sup>e</sup>), les pronoms démonstratifs (démon), le présentatif « c'est » (c'est) et les autres pronoms qui vont être regroupés dans une seule catégorie appelée (autres). La différenciation entre les noms non disloqués et ceux disloqués nous a paru indispensable dans le but de faire ressortir les pronoms clitiques qui nous intéressent dans l'étude de l'emploi des pronoms de troisième personne et leur reprise dans le discours, que nous aurons l'occasion de retrouver par la suite. De même, nous opposons les pronoms personnels de troisième personne placés avant le verbe aux fillers préverbaux (filler préverbal) qui partagent avec les pronoms personnels leur place préverbale.

Les Figure 36, Figure 37 et Figure 38 présentent un panorama de l'emploi des différentes expressions référentielles en fonction du statut attentionnel et discursif de leur référent chez Clément, Clémence et Mathilde respectivement. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section 1 de ce chapitre, nous distinguons quatre cas de figure des statuts attentionnels et discursifs des référents (les référents nouveaux, les référents focalisés mais nouveaux dans le discours, les référents donnés et les référents réintroduits à distance).



**Figure 36 : distribution des expressions référentielles selon le statut attentionnel et discursif de leur référent dans les énoncés de Clément.**



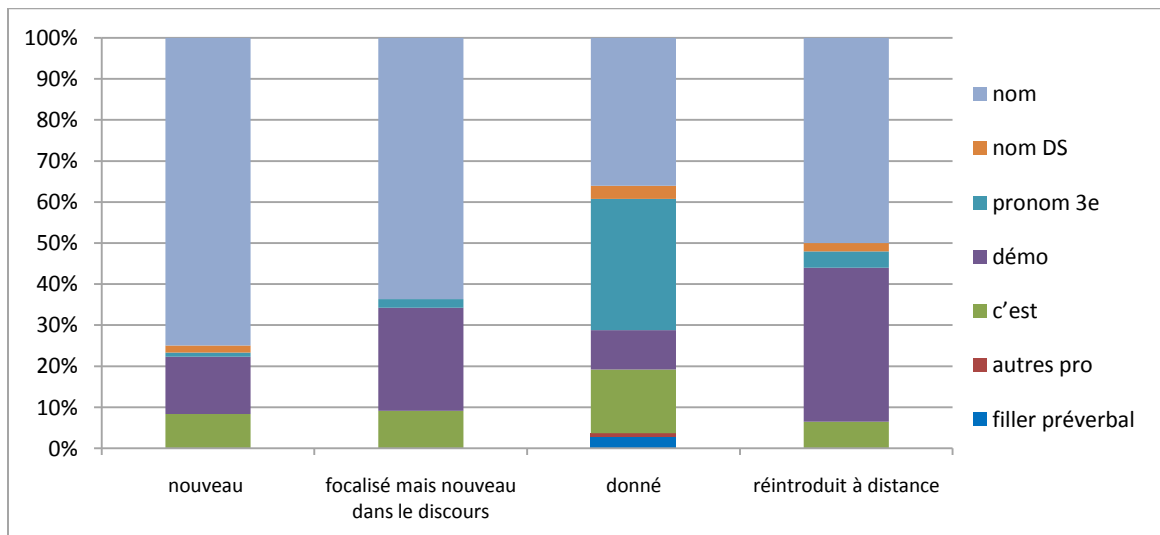


Figure 37 : distribution des expressions référentielles selon le statut attentionnel et discursif de leur référent dans les énoncés de Clémence.

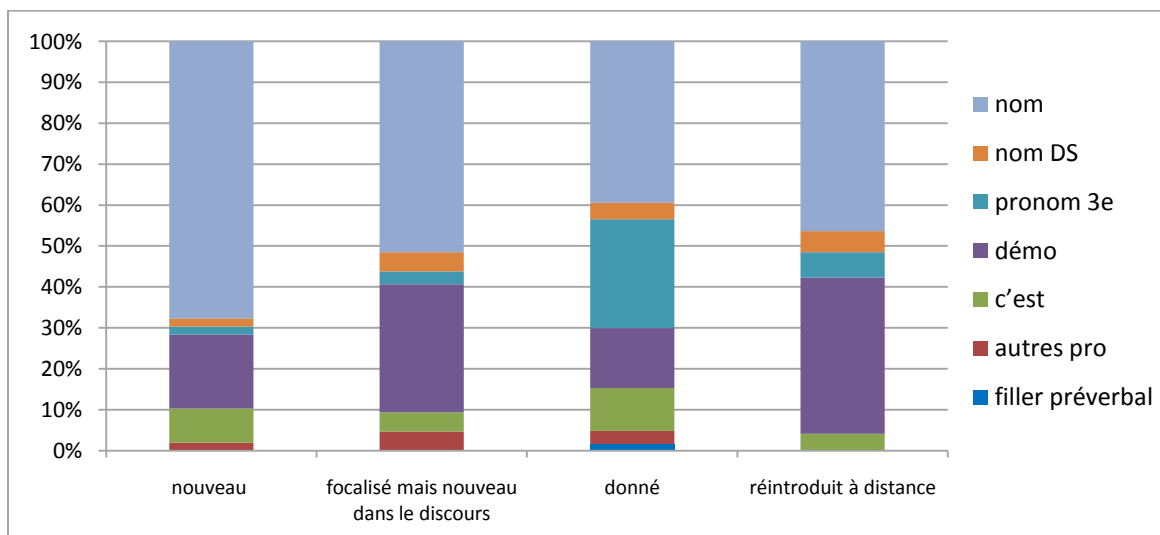


Figure 38 : distribution des expressions référentielles selon le statut attentionnel et discursif de leur référent dans les énoncés de Mathilde.

Les trois figures montrent clairement que pour introduire un référent nouveau, Clément, Clémence et Mathilde utilisent en majorité des syntagmes nominaux. Les pronoms démonstratifs sont employés aussi pour attirer l'attention de leur partenaire sur un référent qui ne se trouve pas sous leur attention conjointe. La part de l'utilisation du présentatif « c'est » dans l'introduction de nouveaux référents peut apparaître élevée, mais en réalité il s'agit plutôt d'un effet du pourcentage. En réalité, Clément et Clémence ne produisent qu'une seule fois le présentatif « c'est » pour introduire un référent nouveau absent de l'attention conjointe des interlocuteurs au cours de toutes les séances de leur corpus. De son côté Mathilde emploie « c'est » treize fois, le plus souvent dans des situations de lecture d'un livre d'images, accompagnées d'un geste de pointage.

Quand le référent est introduit pour la première fois dans le discours mais qu'il se trouve déjà sous l'attention conjointe des interlocuteurs, nous avons relevé une augmentation de l'emploi des pronoms démonstratifs, qui ont comme vocation d'attirer l'attention des interlocuteurs sur un référent présent dans la situation de communication. Les démonstratifs sont employés aussi en majorité pour réintroduire un référent à distance. Notons aussi que ce sont les pronoms de troisième personne qui codent le plus souvent les référents donnés sur lesquels l'attention des interlocuteurs est déjà focalisée.

Il apparaît de ces premières constatations que les noms dominent dans toutes les catégories et qu'ils sont remplacés par d'autres expressions référentielles et en particulier par les pronoms de la troisième personne notamment dans le contexte du « donné ». Ainsi, le jeune enfant semble opérer une distinction entre les informations nouvelles et les informations anciennes dans le discours, qui est manifestée dans l'emploi distinct des différentes expressions référentielles. Il apparaît que les pronoms démonstratifs ont le plus souvent pour vocation d'introduire de nouveaux référents dans le discours, et que les pronoms personnels de la troisième personne ont pour vocation de maintenir un référent déjà introduit dans le discours. Ce résultat suggère que Clémence comme Mathilde sont sensibles au statut attentionnel et discursif des référents dans leur emploi des expressions référentielles puisque nous n'avons pas relevé d'emploi de pronom personnel de la troisième personne désignant un nouveau référent. Il ressort de ces constats la sensibilité des enfants à l'effet du statut attentionnel et discursif du référent et ce même avant l'âge de 3 ans.

Nous allons maintenant affiner notre analyse en nous penchant sur l'emploi des déterminants du nom et des pronoms de la troisième personne dans les énoncés de Clémence et de Mathilde en fonction du rang référentiel qu'ils occupent dans le discours.

### **3. L'utilisation des différentes expressions référentielles**

La première question qui se pose est de déterminer à quel rang de référenciation correspond l'emploi des différents déterminants du nom. Nous commençons par l'examen de l'occurrence des fillers pré-nominaux, ensuite des articles indéfinis, suivis des articles définis puis des adjectifs possessifs et démonstratifs. Ces cinq unités linguistiques se distribuent-elles différemment quand elles introduisent un référent nouveau, quand

elles le maintiennent dans le discours ou quand elles le réintroduisent à distance après un changement thématique ? Notons que l'analyse suivante concerne principalement les données de Clémence et de Mathilde, puisque Clément n'a produit que quatre articles définis, que nous allons étudier ci-dessous.

### 3.1 Avant les déterminants du nom

Les deux tableaux suivants, Tableau 34 et Tableau 35, récapitulent l'occurrence des fillers pré-nominaux en usage référentiel. L'examen de ces deux tableaux montre une divergence dans l'emploi des fillers pré-nominaux chez les deux enfants. Clémence produit en majorité des syllabes ou des voyelles devant les noms quand ces derniers véhiculent des référenciations secondes alors que Mathilde introduit plus souvent des syllabes ou des voyelles devant des noms véhiculant de la référencement première.

	2;02.00	2;02.17	2;03.00	2;03.14	2;03.28	2;04.25	2;05.04	2;05.18	2;06.14	2;06.28	Total général
introduction	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	4
maintien	1	2	1	2	1	2	2	0	0	2	13
réintroduction à distance	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2
<b>Total général</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>19</b>

Tableau 34: distribution de l'emploi des fillers selon le rang référentiel du nom qu'ils précèdent chez Clémence.

	2;00.26	2;01.09	2;01.23	2;02.07	2;04.01	2;05.08	2;06.27	Total général
introduction	1	1	7	1	4	1	1	16
maintien	1	0	2	1	1	1	0	6
réintroduction à distance	0	2	1	0	1	0	0	4
<b>Total général</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>26</b>

Tableau 35: distribution de l'emploi des fillers selon le rang référentiel du nom qu'ils précèdent chez Mathilde.

La comparaison entre ces données ne montre pas un caractère spécifique commun à ces voyelles chez Clémence et chez Mathilde ; cependant, nos données illustrent une tendance individuelle propre à chaque enfant dans son emploi des fillers prénominaux devant des noms qui véhiculent soit de la référencement première, soit de la référencement seconde mais pas les deux ensembles. Nous y reviendrons dans la discussion ci-après.

### 3.2 L'usage référentiel des descriptions indéfinies

Contrairement aux recherches de Karmiloff-Smith (1979) et Hickmann (2003), qui ont insisté sur la primauté de la fonction dénomminative des descriptions indéfinies dans le discours des jeunes enfants avant l'âge de 3 ans, nous avons pu montrer au chapitre dernier que les enfants emploient les descriptions indéfinies pour référer à une entité aussi bien que pour la dénommer. Nous commençons notre analyse en examinant à quel rang de référénciation correspond l'emploi d'une description indéfinie dans les énoncés de Clémence et de Mathilde. Ensuite, nous nous intéressons au statut du référent antécédent de la description définie dans le discours de l'interlocuteur.

#### 3.2.1. L'emploi des descriptions indéfinies en relation avec le rang de référénciation du référent

Tout d'abord, nous nous sommes interrogée pour savoir à quel rang de référénciation correspondait l'usage des descriptions indéfinies chez le jeune enfant. Nous avons distingué dans nos critères d'analyse cinq catégories : la référénciation première, la référénciation première réitérée, la référénciation seconde, la réponse à une question et la référénciation réintroduite à distance.

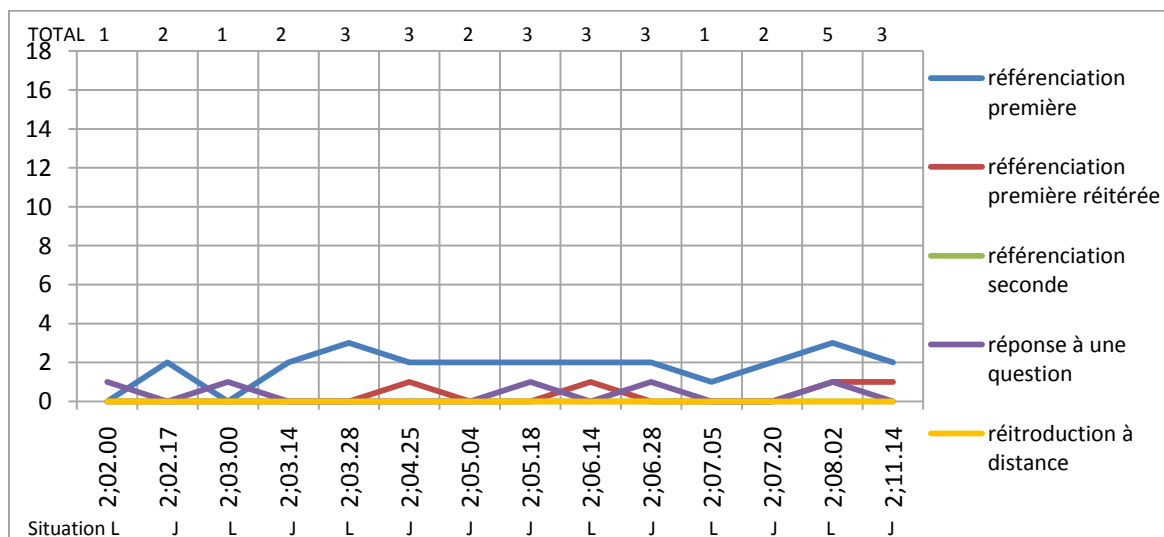


Figure 39 : distribution en rang de référénciation des descriptions indéfinies chez Clémence (valeur absolue).

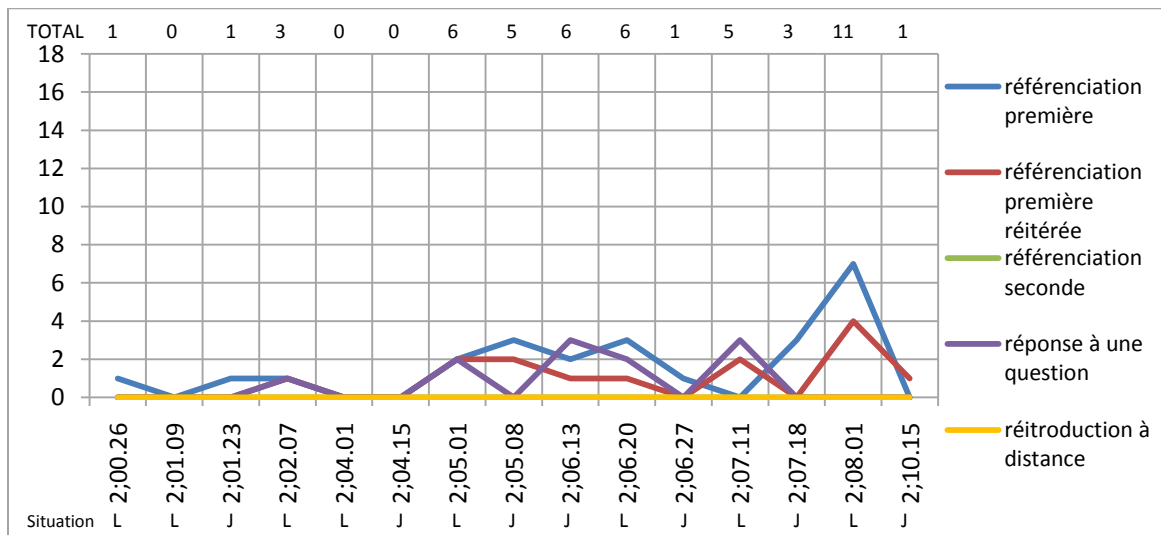


Figure 40 : distribution en rang de référencement des descriptions indéfinies chez Mathilde (valeur absolue).

Les deux Figure 39 et Figure 40 illustrent l'emploi des descriptions indéfinies en majorité comme des expressions de référencement première chez les deux enfants. En outre, nous constatons que certains usages référentiels des descriptions indéfinies véhiculent aussi des référenciations premières réitérées avec la même valeur pragmatique de l'énoncé source. Ces réitérations sont plus nombreuses chez Mathilde que chez Clémence. Parmi les descriptions indéfinies, nous n'avons relevé aucune expression référentielle employée dans une référencement seconde ni dans une réintroduction de référent à distance. L'examen de ces deux graphes tend à montrer que le jeune enfant utilise les descriptions indéfinies le plus souvent comme des unités linguistiques véhiculant des référenciations premières introduisant la nouveauté dans le discours. Nous aborderons plus en détail la question de leur opposition aux descriptions définies après la présentation ci-dessous de ces derniers.

L'emploi des descriptions indéfinies en référencement première véhicule en majorité une référence indéterminée, Exemple 238.

#### Exemple 238 : description indéfinie en référencement première.

Mathilde (2:06.20) [MLU : 2,68]

Mathilde et sa mère regardent le livre d'images sans texte « Le voleur de poule ».

MER 97 : eh tu as vu c'est la maison du renard.

<elle tourne la page du livre>

Mathilde regarde le caméscope de l'observatrice puis elle s'adresse à sa mère.

MAT 70 : ðpøfeynfoto ?

<elle regarde sa mère>

« on peut faire une photo ? »

MER 98 : pardon ?

<elle regarde Mathilde>

MAT 71 :	<b>ynfoto.</b>	<elle regarde sa mère>
	« <i>une photo.</i> »	
MER 99 :	avec qui ?	
MAT 72 :	avemwa.	
	« <i>avec moi.</i> »	

Dans cet exemple, le caméscope de l'observatrice est sous l'attention de Mathilde. Vraisemblablement, la mère n'a pas fait attention à ce déplacement de l'attention de Mathilde, comme on peut le constater dans l'énoncé MER 98. Les descriptions indéfinies dans MAT 70 et MAT 71 introduisent deux référents nouveaux différents. Mathilde demande à sa mère dans chaque tour de parole de prendre *une photo* indéterminée dans la classe des photos, introduisant ainsi deux référents nouveaux et distincts.

Dans les contextes de référenciation première réitérée, la description indéfinie employée par le jeune enfant s'inscrit dans une relation de reprise simple à l'énoncé de l'interlocuteur, comme c'est le cas dans l'énoncé CLC 20 de l'Exemple 239.

**Exemple 239 : une description indéfinie en référenciation première réitérée.**

Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]

*Clémence regarde avec sa mère l'histoire sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 26 : ils mangent **des tartines** ? regarde !

CLC 20 : *ijmɔʒ detartɪn !* <étonnée, elle regarde l'image>  
« *i(l) mange des tartines !* »

Dans cet exemple, Clémence reprend la description indéfinie « *des tartines* » introduite par sa mère avec la même valeur pragmatique. Il s'agit dans les deux cas d'une référence indéterminée. Également, la description indéfinie peut apparaître dans des séquences de question/réponse dans lesquelles nous considérons que la première référenciation du référent sollicité est véhiculée dans la question. Par conséquent, nous classons l'expression référentielle donnée dans la réponse dans la catégorie « réponse à une question », Exemple 240.

**Exemple 240 : une description indéfinie en réponse à une question.**

Mathilde (2;02.07) [MLU : 1,88]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire du « Petit Ours Brun ».*

MER 74 : qu'est-ce qu'il y a au bocal ? <elle pointe un poisson>

MAT 38 : **ēpwasĩ.**  
« *un poisson.* »

Ces résultats suggèrent, d'une part, que l'emploi privilégié des descriptions indéfinies chez Clémence et chez Mathilde est de véhiculer une référencement première et, d'autre part, que dans les énoncés enfantins l'usage de ces expressions référentielles transmet toujours une référence non spécifique.

### **3.2.2. L'emploi des descriptions indéfinies en relation avec le discours de l'interlocuteur**

Comme nous venons de le souligner, les descriptions indéfinies véhiculent en majorité des référenciations premières qui n'ont pas de référent source par définition. Concernant les référenciations premières réitérées et les réponses aux questions, nous avons relevé chez Mathilde la présence de dix-huit référents sources des syntagmes indéfinis mentionnés immédiatement ou à distance dans le discours. Ces référents sources sont codés avec des noms et des pronoms dont quinze seulement sont des syntagmes nominaux simples ou en dislocation. Les trois pronoms antécédents de la description indéfinie sont tous des pronoms interrogatifs. En outre, nous avons regardé plus en détail la composition des quinze syntagmes nominaux de la mère et nous avons constaté qu'ils sont actualisés avec un article indéfini. Dans les données de Clémence, nous avons relevé douze référents sources des descriptions indéfinies dont dix sont codés avec un nom actualisé avec un article indéfini et deux antécédents codés avec un pronom interrogatif.

Ces résultats suggèrent que le référent source des descriptions indéfinies est fréquemment absent étant donné qu'elles véhiculent des référenciations premières. Dans les cas de référencement première réitérée, leur référent source est aussi une description indéfinie vu qu'il s'agit d'une reprise du référent source avec la même valeur pragmatique.

## **3.3 L'usage référentiel des descriptions définies**

Nous commençons par étudier à quel rang de référencement correspond le recours aux descriptions définies. Ensuite, nous examinons l'emploi de ces expressions référentielles en fonction du statut du référent dans le discours de l'interlocuteur.

### 3.3.1. L'emploi des descriptions définies en relation avec le rang de référénciation du référent

Afin de répondre à notre question concernant la détermination du rang référentiel correspondant aux emplois des descriptions définies dans les énoncés du jeune enfant, nous allons nous interroger sur le contexte d'apparition de ces expressions référentielles dans leur discours.

Tout d'abord, les quatre descriptions définies produites par Clément véhiculent toutes des référenciations secondes. En examinant les Figure 41 et Figure 42, nous constatons l'hétérogénéité de l'emploi des descriptions définies qui sont utilisées en majorité dans des référenciations secondes chez Clémence comme chez Mathilde mais qui véhiculent aussi de la référenciation première ainsi que de la réintroduction à distance.

En effet, l'usage des descriptions définies en référenciation seconde indique le maintien d'un référent déjà mentionné dans le discours.

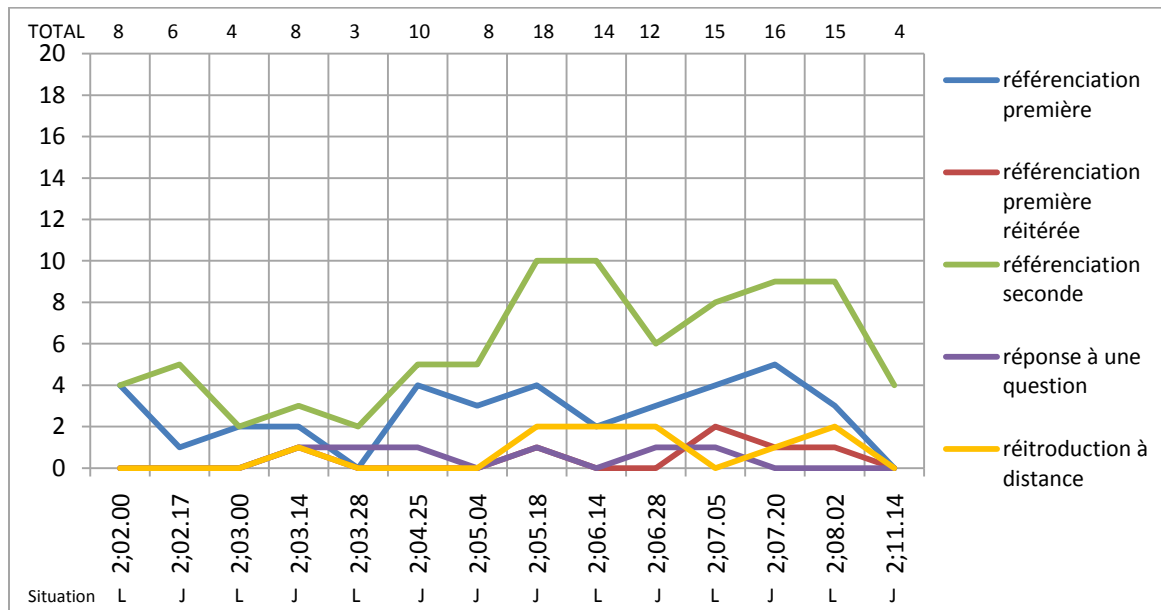


Figure 41 : distribution en rang de référenciation des descriptions définies chez Clémence (valeur absolue).



Une analyse détaillée des données des deux enfants nous a permis de noter que les descriptions définies véhiculant de la référénciation seconde codent en majorité des référents spécifiques connus donc présents dans le savoir partagé et la focalisation attentionnelle des deux interlocuteurs, comme dans l'énoncé CLC 13 de l'Exemple 241.

Clémence (2:04.25) [MLU : 2,92]  
*Clémence et sa mère jouent avec les animaux de la petite ferme.*  
 MER 14 : oh moi je vois un mouton.  
 CLC 12 : wi.  
           « oui »  
*3 secondes : Clémence sort le mouton de la ferme.*  
 CLC 13 : ilela **ləmutõ**.  
           « il est là le mouton. »  
 MER 15 : oh c'est un joli mouton.

296

**Exemple 242 : une description définie en réponse à une question.**Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]*Mathilde range les animaux et les barrières dans la petite ferme.*

MAT 43 : pæ̃ lebãæ̃.

« peur les barrières. »

PER 20 : elles ont peur les barrières ? bon !

MER 42 : elles ont peur de qui Mathilde ?

&lt;elle regarde Mathilde&gt;

MAT 44 : **lœ̃loup !**

« le loup ! »

PER 21 : du loup ?

Dans cet exemple, Mathilde se positionne sur un deuxième plan symbolique dans le jeu et elle range les animaux et les barrières dans la ferme pour les protéger du « loup ». En fait, dans les figurines, il n'y a pas de loup mais c'est Mathilde qui a introduit implicitement ce personnage à son jeu dans MAT 43, ce qui est à l'origine de l'interrogation des parents dans PER 20 et MER 42. En même temps, la description définie « le loup » dans MAT 44 désigne un référent absent de la situation de communication et donc absent de la focalisation attentionnelle. Toutefois, cet emploi reste adéquat puisque l'expression référentielle désigne un protagoniste spécifique qui est le loup, présent dans le savoir partagé pragmatique des trois participants du discours.

Par ailleurs, comme chez l'adulte, les descriptions définies sont employées par le jeune enfant pour introduire un nouveau référent connu pour les deux interlocuteurs et elles marquent son existence dans le discours. Nous avons essayé de situer l'emploi des descriptions définies qui véhiculent une référenciation première dans leur contexte d'usage afin de déterminer à quoi correspondent ces usages et nous avons constaté que Clémence et Mathilde ont un usage canonique de ces expressions référentielles en référenciation première qui implique la prise en compte du savoir partagé avec leurs interlocuteurs dans les situations de communication.

En premier lieu, nous avons constaté que les enfants introduisent un nouveau référent codé avec une description définie quand ils veulent désigner un référent spécifique et connu dans la situation de communication, comme dans l'Exemple 243 où Clémence renvoie à l'unique boîte du jeu « Qui mange quoi ? ».

**Exemple 243 : une description définie en référencement première.**Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère finissent de rassembler la dernière paire du jeu de société « Qui mange quoi ? ».*

MER 84 : bravo qui c'est qui a fait tout ça ? &lt;elle regarde Clémence&gt;

*Clémence applaudit puis se lève et tend la main vers l'observatrice.*CLC 43 : a:: **labbat** !  
« ah:: la boîte ! »

MER 85 : quelle boîte ? &lt;elle regarde Clémence&gt;

OBS 1 : la boîte du jeu;

MER 86 : elle est là la boîte chérie, viens là.

Cet exemple illustre un cas d'ajustement de la mère à la demande de Clémence qui concerne l'unique boîte de jeu présente dans la situation de communication.

En deuxième lieu, les descriptions définies actualisent un référent nouveau dans le discours quand il s'agit d'un référent déjà partagé dans un contexte pertinent pour les deux interlocuteurs, comme dans CLC 17 dans l'Exemple 244.

**Exemple 244 : une description définie en référencement première.**Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]*Clémence et sa mère lisent l'histoire du Petit Ours Brun.*

MER 29 : alors « Petit Ours Brun trouve un gros crayon. Petit Ours Brun va faire un ++ dessin »

CLC 16 : owi. <elle secoue sa tête>  
« oui. »*La mère et l'observatrice rient.*MER 30 : comme Clémence, Clémence aussi elle fait plein de dessins.  
<elle regarde Clémence>CLC 17 : elela **ledesẽ**. <elle regarde le mur de sa chambre>  
« elle est là les dessins. »MER 31 : oui ils sont là les dessins !  
<elle pointe les dessins accrochés sur le mur>

Dans cet exemple, le dessin auquel renvoie Clémence dans CLC 17 est différent du dessin fait par Petit Ours Brun mentionné dans MER 29. En fait, Clémence attire l'attention de sa mère sur ses propres dessins qu'elle a précédemment accrochés avec sa mère sur le mur de sa chambre. Ainsi, le référent « dessin » dans CLC 17 est familier pour la mère dans son savoir partagé avec Clémence, ce qui facilite son identification des dessins en question.

En troisième lieu, une description définie peut renvoyer à un référent nouveau et familier à condition qu'il soit sous l'attention conjointe des interlocuteurs ou au moins qu'il soit accessible dans la situation de communication pour que l'interlocuteur puisse le reconnaître, comme dans l'Exemple 245.

**Exemple 245 : une description définie en référencement première.**Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]*Mathilde est partie chercher sa poupée. Elle entre dans le salon avec sa poupée Rosalie dans les mains.*MAT 85 :           ōublije **labebe** + fopa **lalese!**

« on oublié le bébé + faut pas le laisser ! »

MER 121 :       il ne faut pas le laisser dans la chambre le bébé ! pourquoi il pleurait ?

MAT 86 :       ipləʁ iifɔ̃te mapike ii akɔte

« i(l) pleure i(l) i(l) chante m'a piqué ff à côté »

&lt;elle pose sa poupée sur un tabouret&gt;

Rosalie est une poupée de Mathilde, elle est donc une entité familière à Mathilde ainsi qu'à sa mère ; de plus elle est présente dans la situation car Mathilde la tient dans ses mains, ce qui rend l'identification du mot [bebe] au référent « Rosalie » possible avec la description définie.

Il ressort de cette analyse l'hétérogénéité dans l'emploi des descriptions définies chez les enfants. Ces expressions référentielles dominent dans les contextes de référencement seconde servant donc à maintenir un référent dans le discours ; en même temps nous avons relevé certains usages canoniques de ces expressions référentielles en tant qu'unités de référencement première qui servent à introduire un nouveau référent connu et/ou familier dans le discours. Il serait donc intéressant d'examiner les types de référents sources des descriptions définies dans le discours de l'interlocuteur du jeune enfant afin d'essayer de caractériser cette relation intra-discursive.

### 3.3.2. L'emploi des descriptions définies en relation avec le discours de l'interlocuteur

Un examen plus détaillé des antécédents des descriptions définies chez les jeunes enfants tend à déterminer les contextes de leur emploi dans le dialogue. Commençons avec Clément : nous avons constaté que les quatre descriptions définies qu'il a produites en référencement seconde viennent toutes à la suite des référents présents dans le discours de sa mère dont deux actualisés avec un article défini, un avec un article indéfini et un nom seul sans déterminant. Les Figure 43 et Figure 44 présentent la distribution des descriptions définies selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur, défini comme étant présent, présent à distance et implicite chez Clémence et chez

Mathilde respectivement. Nous avons écarté les cas de descriptions définies en référencement première dont le référent source est forcément absent.

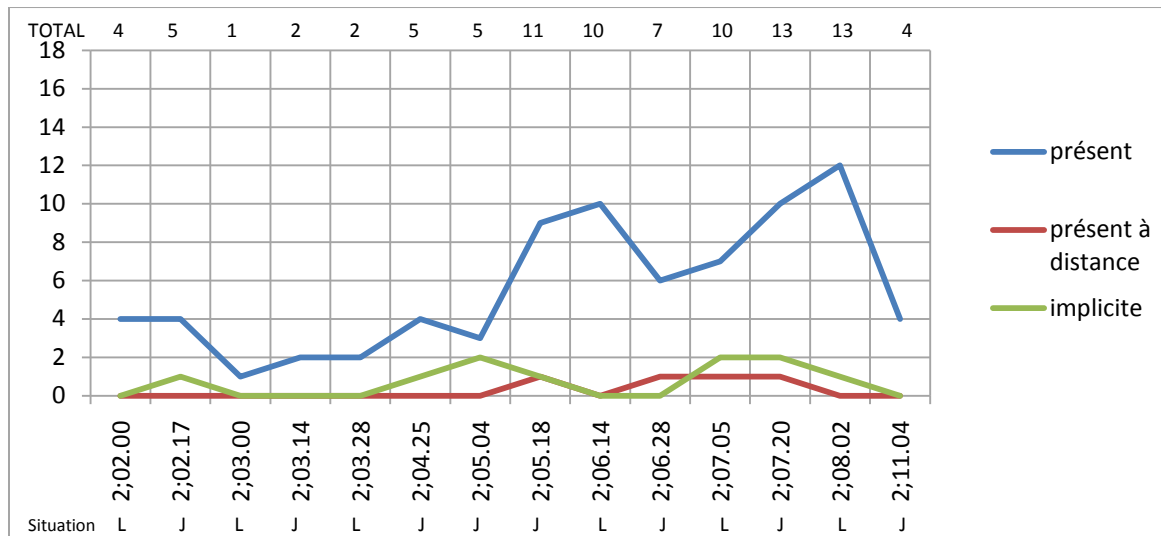


Figure 43 : distribution des descriptions définies selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur chez Clémence (valeur absolue).

L'examen de la Figure 43 montre que le référent source des descriptions définies chez Clémence est le plus souvent présent dans le discours de son interlocuteur, il s'agit donc d'un référent partagé entre les deux interlocuteurs. Par ailleurs, nous avons relevé 82 référents sources présents immédiatement ou à distance codés avec un nom ou un pronom dans le discours de l'adulte. De ces 82 référents sources présents, 47 sont codés avec un nom dont 33 actualisés avec un article défini, 6 avec un article indéfini, 5 avec un adjectif possessif, 1 avec un article partitif et 2 avec des noms sans déterminants.

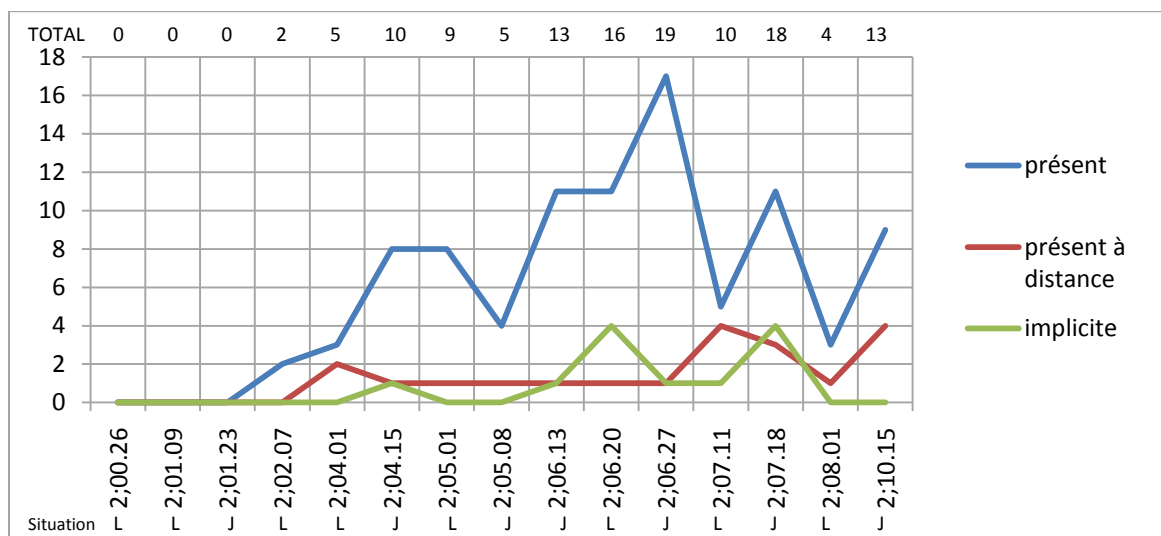


Figure 44: distribution des descriptions définies selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur chez Mathilde (chiffres en valeur absolue).

L'examen de la Figure 44 montre la dominance des référents sources présents dans les descriptions définies du discours de l'interlocuteur. Nous constatons qu'à partir de 2;06.27 la distribution des référents sources dans le discours de l'adulte varie selon le type de situations. Ainsi, les référents sources sont plus présents dans les situations de jeu que dans les situations de lecture.

Dans les données de Mathilde, nous avons relevé 124 référents sources dans le discours de l'interlocuteur dont 112 codés explicitement avec un nom ou un pronom. De ces 112 antécédents présents, nous avons relevé 82 noms dont 67 activés avec un article défini, 5 avec un article indéfini, 6 avec un adjectif possessif, 2 avec un adjectif démonstratif, 1 avec un article partitif et un avec un nom sans déterminant.

Ces constats suggèrent que les descriptions définies chez le jeune enfant ont en majorité un référent source présent dans le discours de l'adulte codé avec une description définie marquant ainsi le maintien d'un référent partagé entre les interlocuteurs, contrairement aux descriptions indéfinies dont les référents sources sont souvent absents dans le discours de l'interlocuteur.

De cette vue d'ensemble sur le statut référentiel des descriptions définies chez Clémence et chez Mathilde, nous relevons l'hétérogénéité de leurs contextes d'apparition. Elles sont produites en majorité pour véhiculer de la référenciation seconde. Elles sont aussi utilisées pour introduire des référents nouveaux dans des cas précis concernant des référents familiers et connus des deux interlocuteurs. Ainsi, il apparaît que l'emploi des descriptions définies diffère de l'emploi des descriptions indéfinies dans les valeurs référentielles qu'elles portent. Par ailleurs, ces expressions référentielles n'ont pas un seul et unique rôle référentiel, au contraire, comme nous l'avons vu, elles ont un emploi adéquat déterminé par des facteurs pragmatiques qui ressemble à leur emploi dans la langue adulte.

### **3.4 L'usage référentiel des descriptions possessives**

Dans cette section, nous examinons l'emploi des descriptions possessives dans le discours du jeune enfant en relation avec son rang de référenciation et en fonction de la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur.

### 3.4.1. L'emploi des descriptions possessives en relation avec le rang de référencement du référent

L'examen des Figure 45 et Figure 46 montre que les descriptions possessives ressemblent aux descriptions définies dans leur vocation à véhiculer de la référencement seconde.

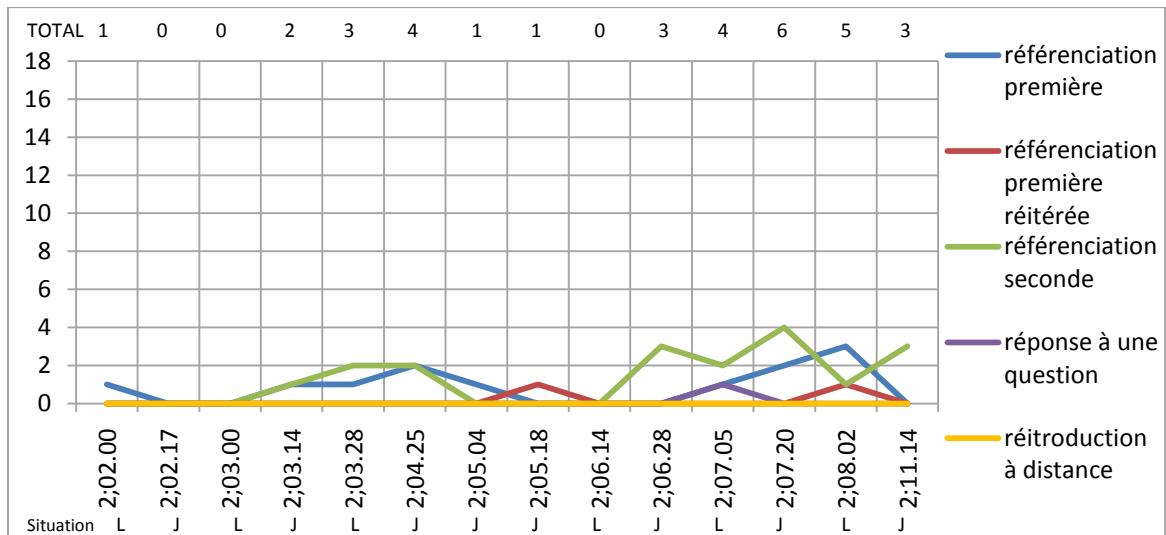


Figure 45 : distribution en rang de référencement des descriptions possessives chez Clémence (valeur absolue).

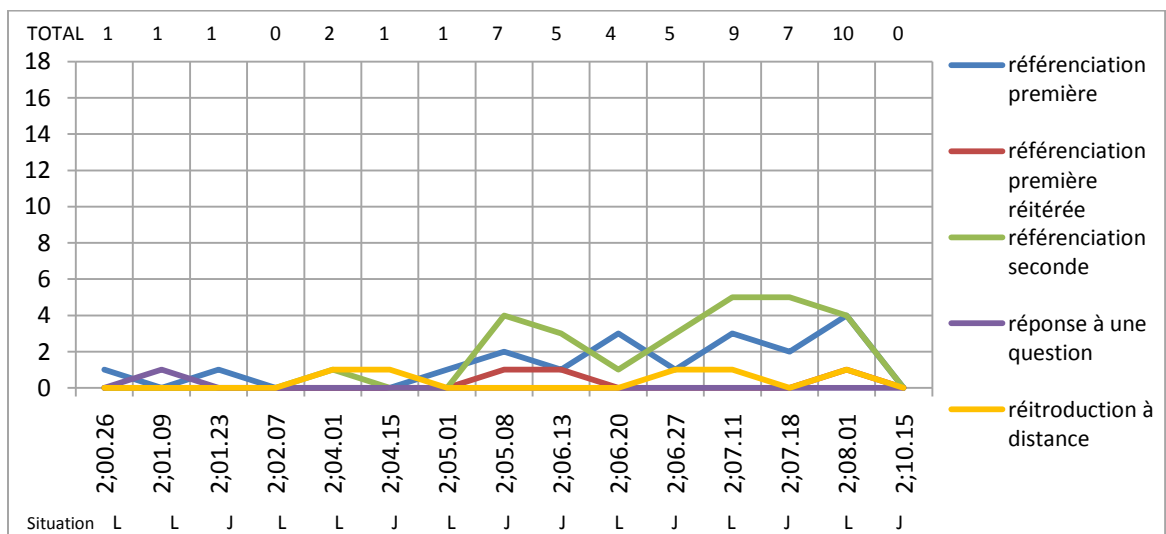


Figure 46 : distribution en rang de référencement des descriptions possessives chez Mathilde (valeur absolue).

L'usage des descriptions possessives en référencement seconde augmente avec l'âge et ce dès l'âge de 2;05 chez Mathilde et 2;06 chez Clémence. En même temps, nous constatons certains usages de ces expressions référentielles en référencement première chez les deux enfants. Chez Clémence, nous n'avons relevé aucune description possessive en

En tant que marqueurs de référencement seconde, les descriptions possessives contribuent au maintien des référents déjà mentionnés dans le discours, comme dans l'énoncé MAT 124 de l'Exemple 246.

MER 165 : oui

Quant à la référencement première, les descriptions possessives peuvent renvoyer à un référent précis, unique et identifiable dans le contexte, comme dans l'énoncé MAT 102 de l'Exemple 247.

MER 137 :           oui !





dont 15 actualisés avec un adjectif possessif, 3 avec un article défini et 2 avec des noms sans déterminant. Par conséquent, il semble que les référents sources des descriptions possessives sont le plus souvent explicites dans le discours de leur interlocuteur. Ces constats suggèrent que les descriptions possessives sont produites surtout en reprise simple d'un antécédent codé avec une description possessive.

De cette vue d'ensemble sur le statut référentiel des descriptions possessives chez Clémence et Mathilde, nous relevons la ressemblance entre ces marqueurs référentiels et les articles définis. D'une part, ils véhiculent fréquemment de la référénciation seconde ainsi que de la référénciation première dans certains contextes. D'autre part, quand ils apparaissent en deuxième ou énième rang de référénciation, ils enchaînent le plus souvent sur un référent source présent dans le discours de l'interlocuteur et codé avec la même forme linguistique.

### 3.5 L'usage référentiel des descriptions démonstratives

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, nous n'avons relevé aucune description démonstrative produite par Clément ou Clémence. Dans les données de Mathilde, nous avons relevé 3 descriptions démonstratives. La première occurrence est produite à l'âge de 2;06.13 renvoyant à un référent nouveau qui se trouve dans le focus des deux interlocuteurs. Il s'agit de l'énoncé MAT 42 de l'Exemple 199.

#### Exemple 249 : 1ère occurrence d'une description démonstrative.

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde et sa mère jouent aux animaux magnétiques.*

MER 37 : non c'est une chèvre attends ++ c'est une chèvre.

MAT 41 : *ʃevʁsa ?*

*« chèvre ça ? »*

*Elle pose les parties de la chèvre sur le frigo.*

MAT 42 : § sebjēsə<sup>30</sup> ʒø. §

*« §c'est bien ce jeu jeu.§ »*

MER 38 : non § plutôt une gazelle non ! § regarde ses jambes elles sont là.

Dans cet exemple, Mathilde renvoie en MAT 42 au jeu des animaux magnétiques qui se trouve sous l'attention des deux interlocuteurs. Les deuxième et troisième occurrences de l'adjectif démonstratif sont relevées aux âges de 2;07.11 et 2;08.01 désignant dans les deux cas des référents donnés dans le discours, voir les Exemple 250 et Exemple 251.

**Exemple 250 : 2ème occurrence d'une description démonstrative.**Mathilde (2;7.11) [MLU : 2,80]*Mathilde annonce à l'observatrice l'arrivée de sa grand-mère « dan » prévue pour ce soir.*

MER 128 : oui Marie elle était là ! elle était là mardi soir

MAT 93 : etin maʔi ! <elle regarde sa mère>  
« et Tin Marie ! »

(…)

MAT 97 : semamidan . <elle regarde sa mère>  
« c'est mamie Dan. »

MER 132 : oui

MAT 98 : sesəswaʔmami <elle regarde sa mère>  
« c'est ce soir mamie. »**Exemple 251 : 3ème occurrence d'une description démonstrative.**Mathilde (2;08.01) [MLU : 3,55]*Mathilde montre à l'observatrice son nouveau puzzle que sa grand-mère « tin » lui a acheté.*MAT 13 : ʒedeʒaẽpəzl. <elle regarde l'observatrice>  
« j'ai déjà un puzzle. »

MER 13 : ah oui ! &lt;elle regarde Mathilde&gt;

MAT 14 : setin maʔsesəpəzl <elle regarde l'observatrice et le puzzle>  
« c'est Tin m'a acheté ce puzzle. »

En examinant ces trois exemples en fonction de leur rang de référencement, nous constatons que la première description démonstrative véhicule une référencement première alors que la deuxième véhicule une référencement seconde tandis que la troisième véhicule une réitération d'une référencement première. Par conséquent, il semble qu'à ce niveau encore primitif de l'usage des descriptions démonstratives, ces marqueurs linguistiques ne sont pas acquis avec une seule valeur référentielle.

Observons maintenant leur emploi en relation avec le discours de la mère. Nous remarquons que le référent source de la description démonstrative est absent dans l'Exemple 249 alors qu'il est présent dans l'Exemple 250 et introduit avec un nom sans déterminant. Dans l'Exemple 251, le référent « *puzzle* » est implicite dans l'énoncé de la mère MER 13.

Il ressort de ces analyses que les premières descriptions démonstratives identifient des référents présents dans la situation et que leur entrée dans le dialogue n'est pas établie avec une seule valeur référentielle.

### **3.6 L'usage référentiel des pronoms de troisième personne**

Un référent peut être codé avec un syntagme nominal ou un pronom puis repris par une de ces deux formes constituant ainsi la continuité référentielle, marquée par une liaison de dépendance entre ces différentes expressions référentielles codant le même référent. C'est pourquoi nous avons décidé de comparer la distribution des pronoms de troisième personne à celle des noms et à celle des autres pronoms afin d'observer le contraste dans l'usage de ces différentes expressions référentielles en fonction de leur rang référentiel dans le discours, d'un côté, et en relation avec leur antécédent dans le discours de l'interlocuteur, d'un autre côté.

#### **3.6.1 L'emploi des pronoms de 3ème personne en relation avec le rang de référenciation du référent**

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démon	c'est	autres pronoms	filler pré- verb.	Total général
<b>Stade 2 (1,76-2,25)</b>								
réf. première	0	7	0	7	1	0	0	15
réf. prem. réitérée	0	1	0	0	0	0	0	1
réf. seconde	3	9	1	2	2	0	3	20
réponse	0	0	0	0	0	0	1	1
réintroduction dist.	0	2	0	1	0	0	0	3
<b>Total stade 2</b>	<b>3</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>40</b>
<b>Stade 3 (2,26-2,75)</b>								
réf. première	0	18	3	21	3	2	0	47
réf. prem. réitérée	0	3	0	0	0	0	0	3
réf. seconde	24	30	2	9	11	0	3	79
réponse	0	3	0	0	0	0	0	3
réintroduction dist.	2	3	1	3	0	0	0	9
<b>Total stade 3</b>	<b>26</b>	<b>57</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>14</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>141</b>
<b>Stade 4 (2,76-3,50)</b>								
réf. première	1	58	8	35	25	3	0	130
réf. prem. réitérée	0	8	1	0	11	1	0	21
réf. seconde	117	79	7	24	28	5	1	261
réponse	0	17	0	0	2	0	0	19
réintroduction dist.	5	10	2	6	2	0	0	25
<b>Total stade 4</b>	<b>123</b>	<b>172</b>	<b>18</b>	<b>65</b>	<b>68</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>456</b>
<b>Stade 5 (3,51-4,0)</b>								
réf. première	0	13	0	9	1	0	0	23
réf. prem. réitérée	0	1	0	1	0	0	0	2
réf. seconde	26	17	0	4	3	1	0	51
réponse	0	0	0	0	0	0	0	0
réintroduction dist.	2	1	0	1	0	0	0	4
<b>Total stade 5</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>0</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>80</b>
<b>Total général</b>	<b>180</b>	<b>280</b>	<b>25</b>	<b>123</b>	<b>89</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>717</b>

Tableau 36 : distribution des expressions référentielles en fonction de leur rang de référenciation en relation avec le MLU dans le discours de Clémence.

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démon	c'est	autres pronoms	filler pré- verb.	Total général
<b>Stade 1b (1,31-1,75)</b>								
réf. première	0	2	0	0	2	0	0	4
réf. prem. réitérée	0	1	0	0	0	0	0	1
réf. seconde	0	1	0	1	2	1	1	6
réponse	0	1	0	0	0	0	0	1
réintroduction dist.	0	3	0	0	0	0	0	3
<b>Total stade 1b</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>15</b>
<b>Stade 2 (1,76-2,25)</b>								
réf. première	3	31	0	12	5	0	0	51
réf. prem. réitérée	0	2	0	0	0	0	0	2
réf. seconde	18	37	5	15	16	1	7	99
réponse	0	10	0	0	0	0	1	11
réintroduction dist.	0	10	1	2	1	0	0	14
<b>Total stade 2</b>	<b>21</b>	<b>90</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>177</b>
<b>Stade 3 (2,26-2,75)</b>								
réf. première	1	30	3	14	2	1	0	51
réf. prem. réitérée	0	11	0	0	0	0	0	11
réf. seconde	24	41	10	10	11	0	2	98
réponse	0	20	0	0	0	0	0	20
réintroduction dist.	0	6	1	8	0	0	0	15
<b>Total stade 3</b>	<b>25</b>	<b>108</b>	<b>14</b>	<b>32</b>	<b>13</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>195</b>
<b>Stade 4 (2,76-3,50)</b>								
réf. première	0	26	2	13	4	1	0	46
réf. prem. réitérée	0	8	1	0	0	2	0	11
réf. seconde	51	50	8	47	19	5	0	180
réponse	0	6	0	0	1	0	0	7
réintroduction dist.	2	14	3	20	2	0	0	41
<b>Total stade 4</b>	<b>53</b>	<b>104</b>	<b>14</b>	<b>80</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>285</b>
<b>Stade 5 (3,51-4,0)</b>								
réf. première	0	37	1	13	4	4	0	59
réf. prem. réitérée	0	11	0	0	0	0	0	11
réf. seconde	80	47	3	14	15	8	0	167
réponse	0	1	0	0	0	0	0	1
réintroduction dist.	4	10	0	7	1	0	0	22
<b>Total stade 5</b>	<b>84</b>	<b>106</b>	<b>4</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>260</b>
<b>Total général</b>	<b>183</b>	<b>416</b>	<b>38</b>	<b>176</b>	<b>85</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>932</b>

**Tableau 37 : distribution des expressions référentielles en fonction de leur rang de référenciation en relation avec le MLU dans le discours de Mathilde.**

Nous retenons, à partir de l'étude des Tableau 36 et Tableau 37, que les pronoms personnels de troisième personne véhiculent en majorité des référenciations secondes et ce au cours de tous les stades et dès leurs premières occurrences. Il arrive qu'ils

introduisent des référents nouveaux ou qu'ils réintroduisent des référents momentanément délaissés, mais ces emplois restent rares par rapport au total des pronoms produits.

En examinant la ligne des référenciations premières dans chaque stade, nous constatons qu'après les noms, ce sont les pronoms démonstratifs qui introduisent des référents nouveaux dans le discours. Dans les rares cas où des pronoms personnels de troisième personne véhiculent de la référence première, il s'agit surtout d'un référent présent sous l'attention conjointe des deux interlocuteurs, voir l'Exemple 252.

**Exemple 252 : un pronom personnel de troisième personne en référenciation première.**

Mathilde (2;05.01) [MLU : 2,30]

*Mathilde et sa mère jouent au loto.*

MAT 51 :            **ileu ?**            <elle pointe l'image du savon sur la grande carte>  
                         « il est où ? »

MER 89 :            le savon ! et ben on va le retrouver. (...)

Comparons maintenant les expressions référentielles véhiculant des référenciations secondes, nous notons la très forte utilisation des pronoms personnels de troisième personne qui dépasse celle des pronoms démonstratifs. Par ailleurs, nous relevons l'emploi des fillers préverbaux surtout dans des contextes de référenciation seconde ce qui fait apparaître une ressemblance dans leur usage. En outre, les expressions référentielles privilégiées pour réintroduire un référent à distance sont les noms et les pronoms démonstratifs.

Ces constatations à propos du rang de référenciation des pronoms personnels, mis en parallèle avec celui des autres expressions référentielles, font penser que les premiers usages des pronoms de troisième personne sont anaphoriques dans le discours du jeune enfant puisqu'ils ont vocation à maintenir un référent dans le discours, tout comme les fillers préverbaux qui semblent préparer l'apparition de ces pronoms puisqu'ils sont produits aussi dans le même contexte.

Considérons maintenant l'emploi de ces différentes expressions référentielles en fonction de leur rang de référenciation présenté dans les Figure 47 et Figure 48.

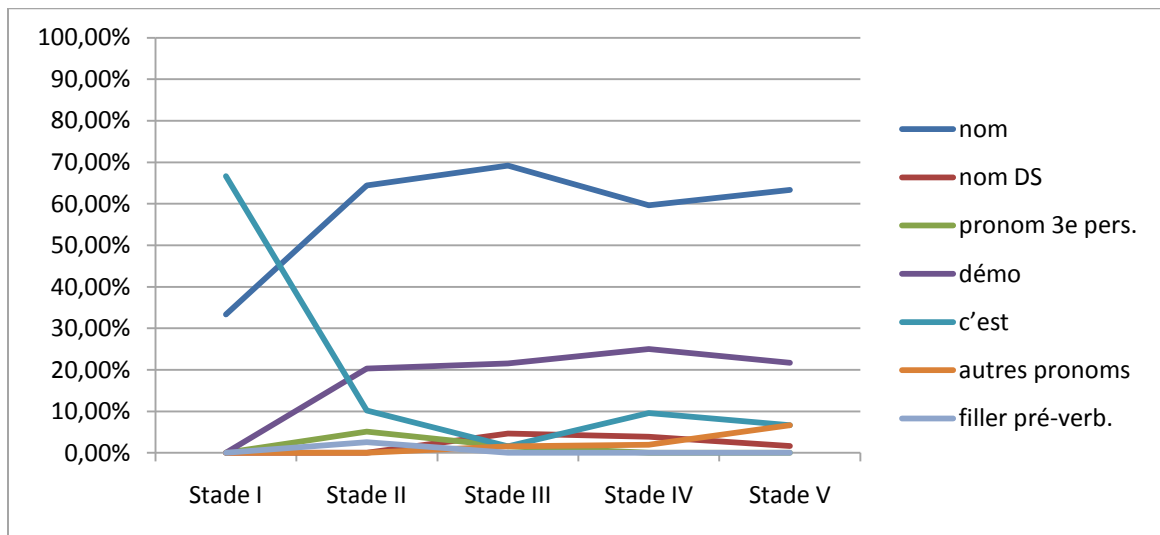


Figure 47 : distribution des expressions référentielles en référénciation première chez Clémence et chez Mathilde en relation avec le MLU.

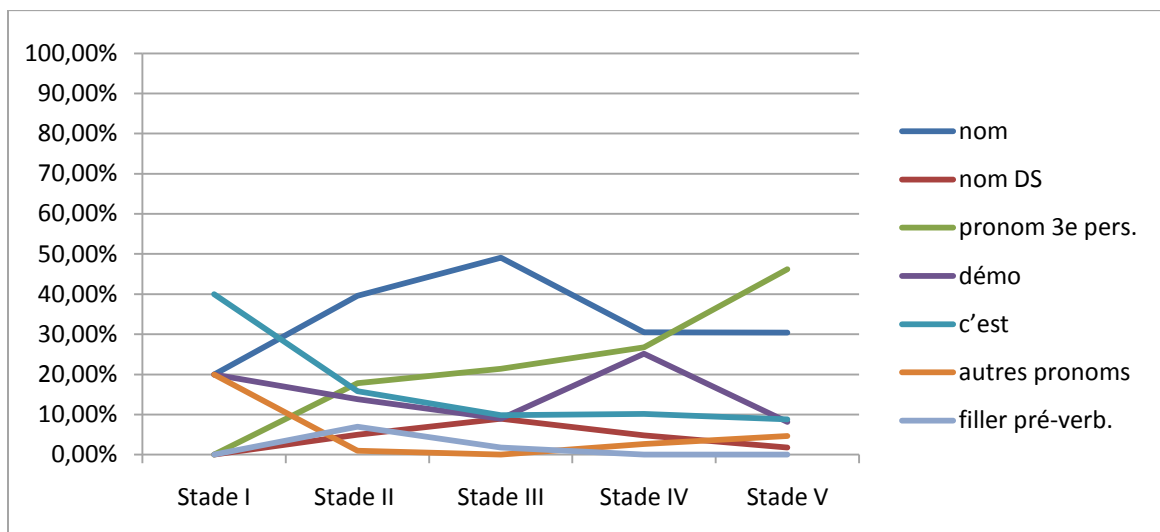


Figure 48 : distribution des expressions référentielles en référénciation seconde chez Clémence et chez Mathilde en relation avec le MLU.

L'examen de ces deux figures confirme ce que nous avons établi ci-dessus : premièrement, les pronoms personnels de troisième personne sont utilisés en majorité pour véhiculer de la référénciation seconde, deuxièmement, les pronoms démonstratifs sont les outils privilégiés pour introduire de nouveaux référents tout en étant aussi des marqueurs de référénciation seconde, et troisièmement, les fillers préverbaux semblent avoir une distribution préparant les pronoms de troisième personne.

Il ressort des résultats de ces deux axes d'analyse que le jeune enfant maîtrise partiellement la distinction entre un référent nouveau et un autre partagé dans le discours tout en étant sensible à son rang de référénciation. Ainsi, nous avons relevé chez le jeune



enfant une différence dans son usage des pronoms démonstratifs et des pronoms de troisième personne dans l'introduction et le maintien des référents dans son discours. En outre, ces premiers résultats indiquent que les premières occurrences des pronoms de troisième personne ne sont pas déictiques ; au contraire ils ont une première valeur anaphorique déterminée par leur maintien des référents au sein d'une chaîne de référence. En fait, la place du maillon d'un pronom de troisième personne dans une chaîne de référence est en deuxième ou en énième rang. Toutefois, quand ce maillon arrive le premier dans une chaîne de référence, son référent est identifié quand il est sous l'attention partagée des deux interlocuteurs, sinon un malentendu risque de s'établir.

### 3.6.2 L'emploi des pronoms de 3ème personne en relation au discours de l'interlocuteur

Les Figure 49 et Figure 50 présentent la distribution des pronoms de troisième personne selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur, chez Clémence et chez Mathilde respectivement. Nous remarquons que la majorité de ces pronoms ont un antécédent présent dans le discours de l'interlocuteur. Il s'agit donc bien d'un référent partagé entre les deux interlocuteurs dans le dialogue.

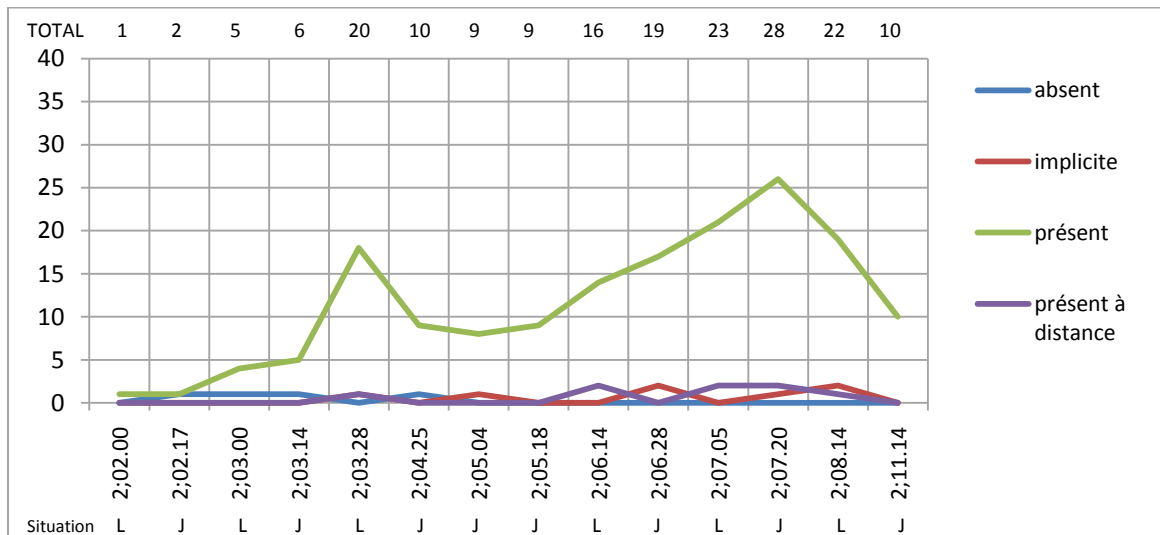


Figure 49 : distribution des pronoms de 3e personne selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur chez Clémence (valeur absolue).

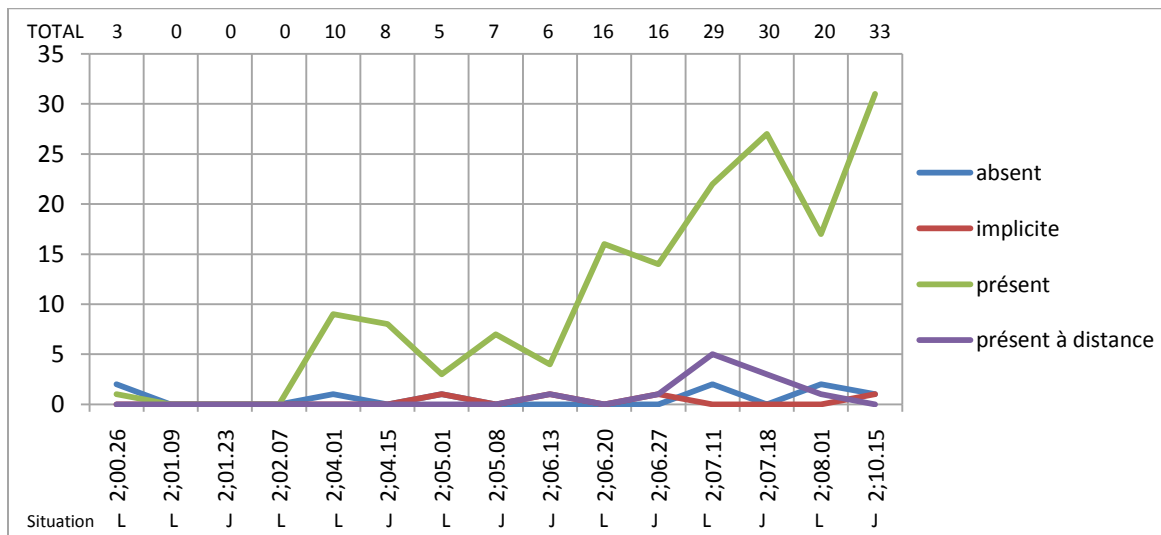


Figure 50 : distribution des pronoms de 3e personne selon la présence du référent dans le discours de l'interlocuteur chez Mathilde (valeur absolue).

La question se pose donc de déterminer la nature de ce partage dialogique. S'agit-il d'une conduite imitative de la valeur référentielle des pronoms de troisième personne marquée par la reprise du modèle présent dans le discours de l'interlocuteur ? C'est une question que nous allons développer en détail dans le chapitre suivant, consacré à l'élaboration des chaînes de référence dans le discours du jeune enfant.

De cette vue d'ensemble de la distribution des déterminants du nom et des pronoms de la troisième personne dans le langage des jeunes enfants, deux remarques émergent.

Premièrement, le jeune enfant semble opérer une distinction entre les informations nouvelles et les informations anciennes dans le discours. En effet, c'est cette différenciation qui motive le choix référentiel du jeune enfant, constitué par l'introduction d'un référent nouveau avec un syntagme nominal ou un pronom démonstratif et sa reprise par un autre syntagme nominal ou un pronom de troisième personne dans une suite de séquences d'expressions référentielles. Les descriptions indéfinies ont vocation à véhiculer de la référenciation première alors que les descriptions définies et les pronoms personnels de troisième personne sont produits en majorité pour mentionner pour la deuxième ou énième fois un référent donné dans le discours. Parmi les descriptions définies et les pronoms de troisième personne, certains introduisent des référents nouveaux quand ceux-ci sont sous l'attention partagée des deux interlocuteurs. En revanche, la réintroduction à distance d'un référent délaissé dans une nouvelle séquence se produit le plus souvent avec une description définie.

Deuxièmement, la présence de l'antécédent des expressions référentielles dans le discours de l'interlocuteur laisse penser que le jeune enfant s'appuie, dans son appropriation des valeurs pragmatiques et discursives des unités linguistiques de sa langue, sur l'usage que fait l'adulte de ces mêmes unités linguistiques de sa langue.

## 4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié l'emploi des expressions référentielles pour introduire, maintenir et réintroduire à distance des référents dans le discours. Nous retenons tout d'abord qu'avant même l'âge de 3 ans les enfants manifestent une certaine capacité à introduire, à maintenir et à réintroduire les référents avec les expressions référentielles appropriées. En effet, au début du chapitre, nous avons posé trois questions auxquelles nous avons essayé de répondre.

Sachant que quelle que soit la situation et tout au long de nos suivis longitudinaux, les noms constituent les expressions référentielles les plus fréquentes, nous avons pu montrer que leur dominance varie selon le statut attentionnel et discursif du référent. Les enfants produisent davantage de noms quand le référent est nouveau dans le discours et qu'il fait l'objet d'une nouvelle focalisation attentionnelle. Dans les cas où le référent est déjà mentionné dans le discours et qu'il se trouve sous l'attention conjointe des interlocuteurs, les pronoms personnels de la troisième personne se substituent très fréquemment aux noms. Nous avons également constaté que dans les cas des référents qui se trouvent sous l'attention conjointe des interlocuteurs sans avoir été introduits dans le discours ainsi que dans les cas de la réintroduction à distance, l'enfant utilise très souvent un pronom démonstratif. Ces premiers résultats révèlent une certaine sensibilité des enfants au contexte attentionnel et discursif.

Dans ce contexte, nous nous sommes plus spécifiquement intéressée aux usages des déterminants. Nous nous sommes posée la question de savoir si nous observons le même type de sensibilité au contexte quand il s'agit des syntagmes nominaux ? Dans ce sens, nous avons noté que les enfants comme les adultes ont un emploi hétérogène des descriptions définies qui sont utilisées pour véhiculer des référenciations secondes aussi bien que des référenciations premières quand il s'agit d'un référent connu et focalisé. Alors que les descriptions indéfinies dominent dans la référenciation première, elles sont

produites aussi dans les cas de réitération d'une référenciation première avec les mêmes valeurs pragmatiques. L'emploi des descriptions possessives ressemble à celui des descriptions définies dans leur hétérogénéité à véhiculer des référenciations premières aussi bien que des référenciations secondes selon le statut du référent. Du côté des descriptions démonstratives, nous avons constaté qu'elles sont les dernières à être acquises dans le temps et qu'étant donné leur rareté dans notre corpus, il nous a été impossible d'esquisser leur développement.

Par ailleurs, nous avons aussi relevé la vocation des pronoms personnels de la troisième personne à véhiculer des référenciations secondes alors que la fonction privilégiée des pronoms démonstratifs est de véhiculer des référenciations premières. Nous avons étudié l'emploi des fillers dans les énoncés des enfants et nous avons relevé, d'une part, pour les fillers préverbaux un fonctionnement assez proche de celui des pronoms personnels, et d'autre part, pour les fillers pré-nominaux un emploi individualisé propre à chaque enfant.

Ces constats mettent en évidence l'acquisition précoce de valeur référentielle aussi bien pour les syntagmes nominaux que pour les pronoms.

Enfin, nous avons examiné la façon dont ces expressions référentielles se situent par rapport au discours de l'interlocuteur. Nous avons relevé l'absence d'antécédent avant les descriptions indéfinies et sa présence courante dans le discours de l'interlocuteur pour les descriptions définies et possessives et les pronoms personnels. Ces analyses montrent que l'enfant utilise les descriptions définies et les pronoms personnels pour coder des référents partagés entre les interlocuteurs.

Le croisement de ces trois résultats illustre, d'une part, l'usage largement prédominant des indéfinis pour la référenciation première donc pour l'introduction de nouveaux référents, et, d'autre part, l'acquisition des descriptions définies, possessives et des pronoms personnels également dans leur usage anaphorique parce que, d'un côté, ils codent en majorité des référents focalisés discursivement et, d'un autre côté, parce qu'ils ont vocation à véhiculer des référenciations secondes.

Dans le chapitre suivant, nous allons replacer l'usage de ces expressions référentielles dans le dialogue et dans les chaînes de référence.

## ∞ CHAPITRE 10 ∞

# Les expressions référentielles dans le dialogue

La question à laquelle nous nous proposons de répondre dans ce chapitre est celle de savoir comment les expressions référentielles prennent place dans le dialogue. Nous avons relevé dans les chapitres précédents la diversité des expressions référentielles utilisées par le jeune enfant pour introduire, maintenir et réintroduire à distance les référents dans son discours. Nous avons pu mettre en évidence aussi leurs usages appropriés en fonction du rang référentiel. Notre objectif à présent est d'examiner comment se construit la référence dans le dialogue par le moyen de ces expressions qui garantissent la continuité dans le discours des interlocuteurs.

Nous nous intéressons à l'étude des chaînes de référence dans le dialogue afin de montrer la capacité de l'enfant à participer avec l'interlocuteur à la construction d'un espace discursif commun. Pour y arriver, nous procédons en deux étapes : tout d'abord, nous nous interrogeons sur la façon dont l'enfant initie une chaîne de référence, ensuite nous étudions les différents types de liens entre les différentes expressions qui jouent un rôle dans le maintien des référents tels que la relation de reprise et la relation de question-réponse.

Dans un premier temps, nous étudions les caractéristiques des chaînes selon la participation de l'enfant dans le dialogue. Comme nous l'avons mentionné au chapitre 3,

Corblin (2002, 2004) différencie les chaînes de référence produites dans le dialogue, caractérisées par la « pauvreté » de ses expressions référentielles, des chaînes de référence monologiques dans lesquelles les expressions référentielles sont plus variées. L'introduction d'un nouveau référent ne donne pas lieu systématiquement à une chaîne de référence, nous avons relevé différents cas d'« abandon » de référent qui n'est plus mentionné dans le dialogue.

Les premières études sur les expressions référentielles ont été dominées par l'approche textuelle, en particulier celles qui examinent la problématique de la cohésion et de l'anaphore. Rappelons-le, De Weck (1991) distingue trois phases dans l'évolution de la cohésion dans la narration des enfants allant d'une « *cohésion déictique* » pendant la première période, marquée par l'absence de tout lien intra-discursif entre les unités linguistiques produites par les enfants, à une « *cohésion anaphorique* » tardive. Tout d'abord entre les âges de 5 et 7 ans, les enfants introduisent les référents au moyen d'unités déictiques telles que les syntagmes nominaux ou les pronoms de 3ème personne, dans la mesure où elles sont ancrées dans le contexte immédiat. Par exemple, la description indéfinie a pour fonction un étiquetage déictique ressemblant à l'usage d'un présentatif (*c'est*) permettant ainsi d'attirer l'attention de l'autre sur un référent présent. À cet âge, chaque mention du référent est considérée comme un nouveau codage déictique donnant lieu à des reprises non anaphoriques puisque aucun lien intra-discursif n'est créé entre elles ; de là découle la notion de « cohésion déictique ». De Weck considère ces premières mentions de référents comme inappropriées ou faibles. Ensuite vers 8-9 ans, les enfants produisent de moins en moins d'introductions inappropriées alors que les introductions appropriées deviennent plus fréquentes. Au cours de cette deuxième période, les enfants ne sont pas encore capables de manier une ou plusieurs chaînes anaphoriques tout au long du texte. Ce n'est qu'à la troisième période (10-15 ans) que les introductions appropriées se stabilisent et que les liens intradiscursifs se maintiennent dans les chaînes anaphoriques. Les résultats de De Weck concordent avec ceux de Hickmann (1987) qui affirme aussi l'acquisition de la valeur anaphorique des expressions référentielles dans les énoncés du jeune enfant est tardive.

Par ailleurs, Salazar Orvig et al. (2010b) ont montré que le jeune enfant s'appuie sur le matériau langagier produit par son interlocuteur pour construire sa propre référence. En reprenant la forme que l'adulte a utilisée, le jeune enfant fait deux choses : il s'inscrit en

continuité thématique avec l'énoncé de l'adulte, et en même temps il s'appuie sur la production discursive de son interlocuteur pour produire son discours, comme le montre l'exemple suivant emprunté à Salazar Orvig et al. (2010b) :

**Exemple 253 :**

Lisa (1;11)

*Lisa tient sa poupée entre les mains et la berce. Elle est avec sa mère.*

Mère: tu l'endors la poupée

Lisa: idort. <elle continue à bercer sa poupée>  
« i(l) dort. »

L'énoncé de Lisa « *i dort* » est non seulement basé sur sa perception du monde réel, à savoir que la poupée qu'elle tient dort, mais cet énoncé prend aussi appui sur le discours de la mère qui a déjà parlé du référent **POUPÉE** dans « *tu l'endors la poupée* ». Par ailleurs, la modification du verbe (*endors/dort*) accomplie par Lisa nous conduit également à penser que le jeune enfant s'appuie sur le discours produit par l'adulte pour construire le sien. Par conséquent, la forme réduite [i] du pronom personnel (il) ne saurait être interprétée comme purement exophorique ou déictique, renvoyant à un référent présent. Ce pronom est la trace du fait que Lisa s'appuie sur le discours de sa mère pour construire le sien.

## 1. Les chaînes de référence

L'organisation des chaînes de référence dans le dialogue ressemble à celle des chaînes de référence produites dans un monologue narratif, à la différence que dans le dialogue, les expressions référentielles, qui sont les maillons de la chaîne de référence, sont prises en charge par les interlocuteurs qui les produisent dans un espace discursif commun. En d'autres termes, ces chaînes sont le fruit de la collaboration entre différents interlocuteurs qui co-construisent ensemble la référence. Examinons l'Exemple 254 :

**Exemple 254 :**

Clémence (2;03.28) [MLU : 3,37]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire de « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 23 : (...) il pleure parce qu'il a perdu **sa maman**. parce qu'il, regarde il a couru partout alors il a perdu **sa maman**.

<elle pointe T'choupi>

CLC 27 : **elepala**

<elle regarde l'image>

« elle est pas là »

*La mère revient sur la page précédente.*

MER 24 : alors là la dame, elle appelle **sa maman** avec le micro, allo allo  
allo ici T'choupi où est **sa maman** ? tu vois ?

*<elle met sa main droite sur la bouche pour imiter la dame du magasin qui prend le micro>*

Clémence tourne deux pages en même temps.

CLC 28 : **elela** ɛgad ! *<elle pointe la maman de T'choupi>*  
« elle est là regarde ! »

La mère reprend la page que Clémence a sauté.

MER 25 : attends ttt, oh voilà **maman** ! « tu as peur mon T'choupi. et tu m'as fait peur aussi. tu vois, il faut toujours rester près de **moi**. »  
hein Clémence ? *<elle regarde Clémence>*

Les expressions référentielles dans MER 23, CLC 27, MER 24, CLC 28 et MER 25 codent le même référent LA MÈRE DE T'CHOUPI et constituent une seule chaîne de référence co-construite entre la mère et Clémence.

En général, les chaînes de référence ne se succèdent pas systématiquement les unes après les autres, une chaîne peut être interrompue par une autre, comme dans l'Exemple 255 où la chaîne des équerres interrompt en MAT 62 et MER 109 celle de l'agriculteur qui se poursuit en MAT 63.

#### Exemple 255 :

Mathilde (2;05.08) [MLU : 2,84]

Mathilde et sa mère jouent au jeu de société « Qui fait quoi ? ». La mère prend la carte du tracteur.

MER 108 : ça c'est le tracteur il va avec le ? + **l'agriculteur**. **il** est où  
**l'agriculteur** ? *<elle regarde Mathilde>*

MAT 62 : elela. elela *< elle prend la carte des équerres>*  
« elle est là. elle est là »

MER 109 : ça ce sont des équerres, ça c'est plutôt pour un architecte, tu vois  
*<elle pointe la carte dans la main de Mathilde>*

MAT 63 : ileu **lagɔkijaijə**? *<elle regarde les cartes>*  
« il est où l'agriculteur ? »

MER 110 : **l'agriculteur** ! essaie avec ça si **il** va avec le tracteur **lui** !  
*<elle donne la carte de l'agriculteur à Mathilde>*

Dans le dialogue comme dans le monologue la structure du texte amène les interlocuteurs à gérer l'évolution d'une ou plusieurs chaînes de référence simultanément sur une suite de tours de parole. Prenons l'Exemple 256 :

#### Exemple 256 :

Clémence (2;08.02) [MLU : 3,28]

Clémence et sa mère lisent l'histoire de « Boubou chasseur de lion ».

MER 26 : (...) alors **boubou** **il** se dit maintenant ça suffit ! ++ oh ! qu'est-c(e) qui s(e) passe ? ++ ça c'est le devin du village.



CLC 26 :	wi « <i>oui</i> »
MER 27 :	« <u>i</u> l prévoit un grand malheur ! »
CLC 27 :	wi pakə ijapœk « <i>oui parce qu'il a peur</i> »

Dans cet exemple, la première chaîne de référence, désignant le personnage de Boubou, est maintenue explicitement entre la mère et Clémence dans MER 26 et CLC 27. En même temps, la chaîne du devin du village démarre en MER 26 et se poursuit en MER 27. Dans cet exemple, la mère de Clémence maintient le fil de continuité de deux chaînes de référence distinctes : celle de Boubou et celle du devin du village. Toutefois, la gestion de plusieurs chaînes de référence comporte des difficultés pour le jeune enfant (De Weck, 1991), ce qui peut expliquer la concentration de Clémence sur Boubou, le protagoniste principal de l'histoire, dans CLC 27.

Construire une chaîne référentielle requiert la gestion d'un certain nombre d'expressions référentielles. L'intervalle entre les maillons d'une chaîne de référence influence le degré d'accessibilité du référent de telle façon que plus la distance est grande entre les expressions référentielles, moins le référent est accessible, (Ariel 1990). L'intervalle entre deux maillons peut aller de deux tours de parole à une dizaine. Toutefois, un référent peut s'arrêter et ne plus être mentionné dans le discours pendant quelques tours de parole, ensuite un des deux interlocuteurs peut le réintroduire dans le discours. S'agit-il alors d'une nouvelle chaîne de référence ?

## 1.1 Les séquences thématiques dans le discours

Il est bien connu que la notion de « *thème* » a été utilisée à plusieurs niveaux. Au niveau de l'énoncé phrastique, on le définit dans les oppositions thème/rhème, thème/commentaire ou topic/focus etc. À la suite de l'École de Prague, le thème d'une phrase est ce dont elle parle alors que son rhème est ce qu'elle en dit. Au niveau de l'analyse textuelle, on définit le *thème* comme la partie du discours qui véhicule de l'information donnée, (Prince, 1981), (Chafe, 1994) et (Grobet, 1999). Toutefois, dans son travail de 1982, Frédéric François (1982) a mis en relief le critère plurivoque de la notion du « thème » qui renvoie à ce dont

on parle tout en véhiculant de l'information donnée. Ainsi, Salazar Orvig et Hudelot (1989) définissent le thème comme suit :

« il s'agit là de ce sur quoi porte l'échange, les contenus autour desquels s'organisent les discours et qui sont donc focalisés comme centraux. » (Salazar Orvig et Hudelot, 1989 :105)

Nous utilisons par la suite la notion de « *thème* » pour désigner le référent à propos duquel on dit quelque chose dans le discours. En conséquence, la « *séquence thématique* » est définie au travers une série de tours de parole organisée autour de ce dont on parle. De même, c'est dans l'unité thématique du discours que se détermine une chaîne de référence.

Cependant, le fait de découper un dialogue sous forme de séquences thématiques pose le problème de sa délimitation. Il est clair que dans les conversations naturelles, les enchaînements des interlocuteurs ne sont pas réglés dans des séquences thématiques bien définies avec un début et une fin annoncée. Ainsi, on ne trouve pas au début d'un échange un énoncé tel que « *maintenant nous allons parler de XX* » sauf dans des contextes particuliers. Il en est de même pour le passage d'un thème à un autre dans le dialogue. L'organisation thématique est caractérisée par la cohérence de l'enchaînement élaboré entre les interlocuteurs. La continuité thématique est marquée par des conduites telles que la reprise, la reformulation ou la rupture de référent, d'autant qu'elles peuvent passer par des comportements dialogiques tels que l'opposition, l'explication, l'explicitation, l'expansion, etc. Nous y reviendrons.

Le problème de la distance entre les expressions référentielles codant un même référent est fondamental pour délimiter les bornes d'une chaîne de référence, dans la mesure où elle détermine le moment à partir duquel on considère qu'un référent est « abandonné ». La question se pose donc de déterminer à partir de quand on considère qu'un référent est abandonné puis réintroduit à distance dans le discours. D'une part, Clark et Sengul (1979) et Ariel (1990) ont mesuré la distance entre un référent et son antécédent par le *nombre de phrases* qui les séparent. Ainsi, ils considèrent que, plus les expressions référentielles sont proches les unes des autres, plus leurs antécédents sont accessibles. D'autre part, Umstead et Leonard {, 1983 #640} ont mesuré l'intervalle entre deux expressions référentielles par le *nombre de mots* qui les séparent. Or, ces deux critères ne suffisent pas pour déterminer le redémarrage d'une chaîne de référence.

En effet, une séquence thématique est déterminée par l'agencement des tours de parole. Elle joue un rôle très important dans le maniement des chaînes de référence co-construites par les deux interlocuteurs. Par exemple, Fox (1987) a montré que l'emploi de pronoms à très longue distance signale que le référent est resté activé même si dans le discours il a été abandonné. À cet égard, le choix des expressions référentielles réintroduisant un référent à distance est apparu lié à l'organisation des positions mutuelles dans l'échange conversationnel {Ford, 1996 #202} et à l'organisation séquentielle des activités (Pekarek Doehler, 2001).

Considérons, à titre illustratif, l'Exemple 257 tiré du corpus de Mathilde. Cet exemple illustre l'évolution de la chaîne référentielle du référent CABANE tout au long d'une seule séance :

### Exemple 257 :

Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]

*Mathilde, sa mère et son père sont dans le salon. Ils vont lire le livre d'images « T'choupi se perd au supermarché ».*

MER 8 : tu chantes à Salma la chanson de la fourmi Mathilde ?

MAT 7 : **sase makaban** <elle pointe une boîte en carton>  
« ça c'est ma cabane »

MER 9 : **ça c'est ta cabane** oui <elle regarde Mathilde>  
3 secondes : Mathilde tire le carton pour le mettre au milieu du salon.

MER 10 : oui mais je l'ai rangée Mathilde tu sais !  
11 secondes : Mathilde continue de tirer le carton.

MAT 8 : ajla !  
« xxlà ! »

PER 6 : tu **la** ranges là ?

MAT 9 : ē ?  
« hein ? »

PER 7 : tu **la** ranges là ?  
Mathilde pose le carton au milieu.

MER 8 : voilà ! <il regarde Mathilde>  
Mathilde ouvre les volets et regarde à l'intérieur du carton. Elle ne peut pas entrer car l'ouverture du carton est tournée vers le haut.

MAT 10 : **eleu lakaban ?** <elle regarde le carton>  
« elle est où la cabane ? »

MER 11 : il faut **la** tourner, il faut le tourner le carton <elle regarde Mathilde>

Pendant 2 m. -> La mère et le père guident Mathilde pour retourner le carton. Ensuite la mère vient à l'aide de Mathilde.

Pendant 1m30s -> Mathilde prend le livre et entre dans sa cabane pour le feuilleter seule.

Pendant 2m. -> la mère lit l'histoire pour Mathilde.

MER 47 : tu as vu ? il attrape le paquet de biscuits

MAT 31 :	laba mɛsa	<elle pousse le carton jusqu'au coin du salon> « là bas met ça »
MER 48 :	oh il est descendu du chariot, regarde Mathilde	
MAT 32 :	ē	<elle regarde sa mère> « hein ? »
MER 49 :	T'choupi il est descendu du chariot	
MAT 33 :	ē	<elle se rapproche de sa mère et regarde le livre> « hein »
<i>Pendant 1m30s -&gt; La mère continue la lecture de l'histoire. Puis Mathilde demande à aller chercher sa poupée Oscar dans sa chambre. Elle pousse le carton jusqu'à sa chambre puis elle revient sans Oscar.</i>		
PER 10 :	la <b>cabane</b> reste dans le salon Mathilde	<il va chercher la cabane>
MER 55 :	T'choupi il est allé chercher des paquets de bonbons et il s'est perdu il ne trouve plus sa maman dans le magasin	
<i>Pendant 18 m. La mère continue à lire l'histoire. Mathilde cherche un tabouret et se met à côté de sa mère. Puis Mathilde demande à lire une autre histoire. Ensuite, ils parlent des grands-parents de Mathilde. Après Mathilde va chercher sa poupée Marie dans sa chambre et elle revient au salon.</i>		
MAT 148 :	sese ma maɾi kom pakōtāt.	« c'est c'est ma Marie comme pas contente »
MER 199 :	c'est Marie qui n'est pas contente	<elle regarde Mathilde>
MAT 149 :	wi	<elle regarde sa mère> « oui »
MER 200 :	pourquoi ?	<elle regarde Mathilde>
MAT 150 :	mwa pa kōtāt osi	<elle regarde sa mère> « moi pas contente aussi »
MER 201 :	toi t(u) es pas contente aussi ?	<elle regarde Mathilde>
MAT 151 :	ma <b>kaban iye ile</b> trō pētīt	<elle regarde sa mère> « ma cabane il est il est trop petit »
MER 202 :	ta <b>cabane elle</b> est trop petite !	<elle regarde Mathilde>
MAT 152 :	sepux lebebe	<elle regarde sa mère> « c'est pour les bébés »

Dans cet extrait, l'énoncé MAT 7 initie une nouvelle séquence que nous appelons (Sq01) dans laquelle Mathilde et ses parents construisent une chaîne de référence composée d'enchaînements simples reprenant le même référent CABANE. Ce référent, introduit dans MAT 7 avec un pronom démonstratif, permet d'attirer l'attention des interlocuteurs sur le gros carton qui se trouve derrière l'observatrice. La description possessive « *ma cabane* » dans MAT 7 identifie la cabane comme appartenant à Mathilde. La mère reprend l'énoncé de Mathilde dans MER 9 tout en confirmant l'information donnée par sa fille à l'observatrice. Ensuite le référent CABANE va être repris anaphoriquement à plusieurs reprises par la mère et par le père dans MER 10, PER 6 et PER 7. Dans MAT 10, nous constatons que Mathilde reprend ce référent dans une construction détachée marquant un

changement de point de vue. Dans cet énoncé, elle s'interroge sur « *la cabane* » qu'elle connaît tout en exprimant son insatisfaction de ne pas l'avoir trouvée. Cette séquence est caractérisée par une conduite régulatrice pendant laquelle les parents de Mathilde lui expliquent comment retourner le carton.

Une deuxième séquence thématique (Sq02) démarre avec le début de la lecture du livre d'images et l'introduction du référent T'CHOUPI dans le discours. Au cours de cette séquence, les interlocuteurs ne mentionnent plus le référent CABANE. Dès lors, ce référent est considéré comme momentanément abandonné dans le discours. La réintroduction de ce référent dans MAT 31 est considérée comme une réintroduction à distance vu qu'elle intervient à l'intérieur de la séquence (Sq02) sans être reprise par l'interlocuteur.

La troisième séquence thématique (Sq03) débute avec l'introduction de la poupée Oscar dans le discours. Le référent CABANE dans l'énoncé PER 10 au milieu de la séquence Sq03 n'est pas lié à sa dernière mention en MAT 31, au contraire il s'agit d'une nouvelle réintroduction à distance encore abandonnée par les interlocuteurs.

Ensuite plusieurs séquences thématiques se succèdent avec l'introduction de nouveaux référents autres que T'CHOUPI présentés dans la lecture d'un autre livre d'images et avec l'introduction de la poupée Marie. Enfin, Mathilde réintroduit à distance le référent CABANE et initie une nouvelle séquence (Sqn) dans laquelle Mathilde et sa mère co-construisent une chaîne de référence.

Ainsi, nous remarquons que le discours est organisé aussi bien en termes de contenus informationnels qu'en termes d'activités sociales. Les interlocuteurs s'orientent à la fois vers le 'talk-about' quand le discours porte sur le contenu et vers le 'talk-that-does' quand le discours porte sur l'action en cours, (Schegloff, 1990). L'absence d'une clôture visible entre les séquences thématiques indique que les interlocuteurs traitent l'interruption d'un référent comme une séquence latérale qui met en suspens un référent mentionné auparavant, (Fox 1987).

C'est à l'intérieur de ce système d'organisation séquentielle thématique et de ses emboîtements que nous allons étudier l'emploi des différents marqueurs référentiels dans le discours, utilisés pour introduire un référent, pour maintenir un référent et pour réintroduire un référent à distance.

## 2. Les types de chaînes de référence

Traditionnellement, en monologue, la notion de chaîne de référence est déterminée par le nombre d'expressions référentielles codant le même référent. Selon Corblin (1987b), il faut qu'elles soient supérieures à deux unités : « XXX chaîne permet de dépasser les contextes de simple succession de deux termes auxquels se limite le plus souvent le linguiste qui sort du domaine phrastique » (Corblin, 1987b : 7). Cependant, dans l'analyse du dialogue, la notion de chaîne de référence se soumet à la contrainte des tours de parole.

De ce fait, il est possible de distinguer dans notre corpus deux grands types de chaînes de référence : des chaînes de référence mixtes dont les maillons sont co-construits par les deux interlocuteurs et des chaînes de référence monologiques élaborées par un même locuteur. Il faut considérer que l'on a affaire à une **chaîne de référence monologique** quand le locuteur maintient un même référent sur un seul ou plusieurs tours de parole sans que l'interlocuteur ne reprenne explicitement, ni ne renvoie implicitement au référent. Observons l'Exemple 258.

### Exemple 258 : une chaîne de référence monologique.

Mathilde (2:06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde et sa mère jouent au jeu de construction «Magnetic's – crazy animaux ». Elles ont construit le corps de plusieurs animaux sur le frigo. Ensuite, Mathilde arrête le jeu, elle se déplace dans la cuisine, cherche un mouchoir et change de place avec sa mère.*

MAT 121 : sase maplas <elle se met à la place de sa mère>  
« ça c'est ma place »

MER 132 : allez on change de place, très bonne idée.  
<elle se met à la place de Mathilde>

MAT 122 : ělevesa <elle enlève 3 pièces du frigo>  
« enlever ça »

*La mère enlève d'autres pièces du frigo.*

MAT 123 : puɾ lekolēla. + puɾ oɾe laplas.  
« pour les coller là + pour avoir la place »  
<elle regarde sa mère et pointe le frigo>

MER 133 : alors on fait la vache ? moi j'aimerais bien que tu fasses la vache;  
<elle enlève toutes les pièces du frigo>

Dans cet exemple, le référent PIÈCE DU PUZZLE est codé avec un pronom démonstratif en MAT 122 et avec un pronom personnel de 3<sup>ème</sup> personne en MAT 123, constituant ainsi une chaîne de référence initiée et entretenue par Mathilde sans que la mère n'intervienne

sur ce référent. Nous considérons cette chaîne comme étant une chaîne de référence monologale élaborée en auto-continuité.

À l'opposé des chaînes de référence monologiques constituées par un seul locuteur, une **chaîne de référence mixte** suppose la prise en charge de ses différentes expressions référentielles par les deux interlocuteurs. Dans le but de mieux répondre à la question qui porte sur la capacité du jeune enfant à continuer à parler du même référent sur plusieurs tours de parole, nous proposons de distinguer entre deux types de chaînes de référence mixtes : a) courte, déterminée par la répartition de ses maillons sur deux tours de parole uniquement et : b) longue, dont les maillons se placent sur trois tours de parole et plus.

Ainsi, une chaîne de référence courte est déterminée par la production de deux expressions référentielles réparties sur *deux tours de parole* attribués aux différents interlocuteurs. Dans ce cas, le jeune enfant produit une expression référentielle sur un seul tour de parole, que cela soit en référenciation première ou seconde, voir l'Exemple 259.

**Exemple 259 : une chaîne de référence mixte courte.**

Mathilde (2;06.13) [MLU : 2,53]

*Mathilde joue avec sa mère au jeu de construction « Magnetic's- crazy animaux » dans la cuisine. Soudain elle se retourne et cherche le papier essuie-tout.*

MAT 118 :        ʔə esʔi **labuʃ**.  
                      « fessuyer la bouche »

MER 127 :        tu veux t'essuyer **la bouche** ?

Le fait de fixer le nombre de tours de parole à deux ne délimite pas pour autant le nombre de maillons d'une chaîne de référence, comme le montre l'Exemple 260 dans lequel nous avons une chaîne de référence mixte et courte composée de trois expressions référentielles codant le même référent TABOURET.

**Exemple 260 : une chaîne de référence mixte courte.**

Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,80]

*Mathilde et sa mère lisent l'histoire de « Arthur et le miroir magique ». Soudain Mathilde jette le livre par terre et regarde l'observatrice.*

MAT 79 :        ləlisy**lətabuʁ**  
                      « le lire sur le tabouret »

MER 113 :        vas-y prend-**le**, apporte-**le**.

D'autre part, une chaîne de référence mixte est considérée comme longue quand chacun des interlocuteurs ou d'un d'eux produit au moins deux expressions référentielles réparties sur plusieurs tours de parole. Dans ce cas, le jeune enfant produit au moins deux

énoncés dans deux tours de parole avec la participation de l'adulte. Ainsi dans l'Exemple 261, Clémence et sa mère co-construisent une chaîne de référence longue du référent VACHE codé avec quatre expressions référentielles réparties sur quatre tours de parole.

**Exemple 261 : une chaîne de référence mixte longue.**

Clémence (2;02.17) [MLU : 2,92]

*Clémence et sa mère jouent au Jeu de société « Qui mange quoi ? ».*

CLC 32 : **saselavaç sa** <elle prend la carte de la vache>

« ça c'est la vache ça »

MER 67 : **et la vache** qu'est-ce qu'**elle** mange ? de ? ++ l'herbe .

<elle regarde Clémence et pointe la carte des herbes>

CLC 33 : **eb ++ lavaç** <elle touche la carte>

« he(r)be +++ la vache »

MER 68 : **la vache elle** mange de l'herbe, tiens, chérie comme ça.

<elle accroche les deux cartes>

Les maillons d'une chaîne de référence longue peuvent se répartir sur plusieurs tours de parole dont chacun contient une expression référentielle. Dans d'autres cas, trois tours de parole suffisent pour contenir une chaîne de référence mixte et longue composée d'un nombre important d'expressions référentielles. Examinons l'Exemple 262.

**Exemple 262 : une chaîne de référence mixte longue.**

Mathilde (2;07.11) [MLU : 2,8]

*Mathilde est partie chercher sa poupée Rosalie dans sa chambre. Elle rentre dans le salon.*

MAT 85: **õublije labebe. fopa lalse.**

« on oublié le bébé + faut pas le laisser »

MER 121 : il ne faut pas **le** laisser dans la chambre **le bébé** ! pourquoi **il** pleurerait ?

MAT 86 : **ipləʁ. iɪʃãtemapike. iiakote.** <elle pose sa poupée sur un tabouret>

« i(l) pleure i(l) i(l) chanté m'a piqué. i(l) i(l) à côté »

Dans cet exemple, Mathilde code le référent BÉBÉ en MAT 85 avec deux expressions référentielles, ensuite la mère enchaîne en MER 121 avec deux autres expressions référentielles à la suite desquelles Mathilde en produit encore trois en MAT 86. Au total, nous avons sept expressions référentielles réparties sur trois tours de parole.

À côté des chaînes de référence mixte et monologale, nous avons relevé des séries d'énoncés marqués par une continuité thématique implicite. Il s'agit d'une suite d'énoncés qui porte sur un objet de discours introduit une seule fois dans le discours et qui continue à faire le thème de l'échange sans être codé explicitement par les interlocuteurs, comme c'est le cas dans l'Exemple 263.





du discours après son introduction en MAT 76 puisqu'en tant qu'objet de discours, il est implicite dans la suite de l'échange.

D'autres cas de figure ont été relevés dans l'examen de notre corpus. Il s'agit *des cas d'abandon de référent* dans lesquels le référent n'est repris ni par le locuteur ni par l'interlocuteur, comme le référent BOUGIE dans l'Exemple 265 dans lequel la mère de Clémence reste focalisée sur la suite chronologique de l'histoire et ne commente pas le constat de sa fille.

#### Exemple 265 :

Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]

*Clémence et sa mère regardent le livre sans texte « Le voleur de poule ». Clémence tourne deux pages au lieu d'une.*

MER 60 : oh là là !

CLC 51 : la **debuži**. <elle regarde le feu dans le cheminé>  
« là des bougies »

*La mère reprend la page précédente.*

MER 61 : attends ! ils sortent de l'eau, parce qu'il fait nuit, ils sont tout mouillés, fatigués et ils retrouvent la barque du loup (...).

Dans les cas où un référent est introduit dans une question à laquelle on répond avec un oui ou un non, ce référent reste actif dans l'esprit du locuteur même s'il n'est plus codé explicitement. Nous avons regroupé ces cas de réponses avec les « abandonnés », même s'il ne s'agit pas du même cas de figure puisque leurs référents restent implicites dans le discours, voir les Exemple 266 et Exemple 267.

#### Exemple 266 :

Mathilde (2;07.18) [MLU : 3,61]

*Mathilde et sa mère jouent avec le jeu symbolique « La Maison HappyLand ». Mathilde pose son dos sur la maison et fait semblant de dormir.*

MER 111 : **il** est confortable **ce lit** ?

MAT 61 : wi  
« oui »

MER 112 : oui !

MAT 62 : ləmatē ləmatē ++ ləmatē ləmatē + ləmatē ðvapɛdɛ sɔbē  
« le matin le matin ++ le matin le matin + le matin on va prendre son bain »

**Exemple 267 :**

*Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]*

*La mère change la couche de la petite sœur. Clémence regarde le livre de « Arthur et le miroir magique » avec l'observatrice.*

MER 57 : eh Clémence où est-ce qu'il y a **un miroir** dans ta chambre ? ++ il y a **un miroir** ici pour se regarder ? ++ dans la chambre de Clémence.

CLC 53 : no no no  
« non non non »

*Elle tourne la page du livre .*

OBS 12 : non non non ! oh regarde le vélo, il va jouer avec sa sœur.

Pour récapituler, nous considérons comme chaîne de référence la suite de deux expressions référentielles codant un même référent. Nous avons distingué entre les chaînes de référence monologiques produites en auto-continuité simple et les chaînes de référence mixtes constituées par les deux interlocuteurs sur deux ou plusieurs tours de parole. En outre, des cas d'abandon d'une première référenciation ont été relevés aussi dans le corpus.

À partir de cette présentation des différents cas de figure des chaînes de référence dans le dialogue, nous pouvons nous demander ce qu'il en est de la participation du jeune enfant dans le dialogue.

Rappelons-le, au chapitre neuf nous avons relevé un usage référentiel des articles indéfinis semblable à celui de l'adulte. Ces expressions référentielles ont pour vocation d'introduire des référents nouveaux dans le discours et de constituer ainsi les têtes des chaînes de référence. En même temps, nous avons relevé l'usage chez le jeune enfant d'articles définis et d'adjectifs possessifs, en référenciation première dans certains cas. Traditionnellement, ces introductions sont considérées comme des introductions inappropriées (Hickmann, 2003) ou faibles (De Weck, 1991). Notre but dans cette section est d'examiner en détail toutes les expressions référentielles en tête de chaîne de référence et notamment celles dites 'inappropriées' ou 'faibles', afin de voir à quoi elles correspondent.

## 2.1. Les types de chaînes de référence initiées par l'enfant

Nous commencerons par étudier la part des chaînes initiées par le jeune enfant dans le discours. Ensuite, nous observerons les types d'expressions référentielles constituant les

têtes de différentes chaînes de référence. Enfin, nous mènerons une analyse plus fine sur l'emploi des référents nouveaux initiant une séquence thématique.

Ainsi, nous allons d'abord rechercher les mécanismes par lesquels le jeune enfant parvient à introduire un nouveau référent et par conséquent initie une chaîne de références. Nous distinguons entre les chaînes de référence initiées par l'adulte, Exemple 268, et celles initiées par le jeune enfant, Exemple 269.

**Exemple 268 : chaîne de référence initiée par l'adulte.**

Clémence (2;06.28) [MLU : 3,13]

*Clémence et son père reconstituent le puzzle de 6 cubes garçon.*

PER 111 : maintenant tu prends **le T-shirt** <il regarde Clémence>

CLC114 : lœtjœt. <elle prend un cube>

« le T-shirt. »

**Exemple 269 : chaîne de référence initiée par le jeune enfant.**

Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]

*Mathilde, sa mère et son père jouent avec les animaux de la petite ferme. Mathilde attrape le toit de la ferme et essaie de le remettre à sa place.*

PER 22 : c'est un toit ça Mathilde

*Mathilde se lève et attrape la poussette qui se trouve derrière elle.*

MAT 48 : **mapuset !**

« ma poussette ! »

MER 51 : ben oui mais là tu ne peux pas la mettre Mathilde. remets la là où elle était à côté de ta moto là <elle regarde Mathilde>

Comme ces deux exemples le montrent, l'introduction de nouveaux référents concourt à la dynamique du dialogue. Dans les situations de lecture d'un livre d'images ou de jeu, l'adulte prend le contrôle de l'échange par des initiatives ancrées dans l'évolution de l'activité en cours, comme c'est le cas dans l'Exemple 267. Dans l'Exemple 269, l'initiative de Mathilde interrompt l'échange sur le toit de la ferme mené par le père et introduit un nouveau référent repris et maintenu par la mère.

	Adulte	Clémence	Total général
Stade II	91,80%	8,20%	100,00%
Stade III	88,58%	11,42%	100,00%
Stade IV	86,13%	13,87%	100,00%
Stade V	80,97%	19,03%	100,00%
<b>Total général</b>	<b>85,94%</b>	<b>14,06%</b>	<b>100,00%</b>

**Tableau 38 : part des introductions de nouveaux référents et de leurs réintroductions à distance chez Clémence et ses partenaires dans le discours.**

	Adulte	Mathilde	Total général
Stade I	90,48%	9,52%	100,00%
Stade II	77,68%	22,32%	100,00%
Stade III	73,44%	26,56%	100,00%
Stade IV	75,90%	24,10%	100,00%
Stade V	73,66%	26,34%	100,00%
<b>Total général</b>	<b>75,96%</b>	<b>24,04%</b>	<b>100,00%</b>

**Tableau 39 : part des introductions de nouveaux référents de leurs réintroductions à distance chez Mathilde et ses partenaires dans le discours.**

Les Tableau 38 et Tableau 39 rapportent le taux d'introduction de nouveaux référents produits par Clémence, Mathilde et leurs interlocuteurs. Nous relevons que l'introduction de nouveaux référents sont rares aux stades I et II chez Clémence comme chez Mathilde. Nous constatons aussi l'augmentation chez les deux jeunes enfants des taux de ces introductions au cours de leur développement linguistique. Notons, cependant, qu'à partir du stade II, Mathilde a plus tendance à introduire de nouveaux référents que Clémence.

De cette présentation d'ensemble des données de Clémence et de Mathilde, une tendance générale se détache : il semble qu'au stade des énoncés à un et deux termes, ce sont les mères qui prennent en charge la gestion du discours en introduisant la plupart du temps les référents nouveaux et qui ensuite attendent les réactions de leurs jeunes enfants. Avec l'âge, le jeune enfant a assimilé l'exemple donné par l'adulte, lequel lui laisse petit à petit la place pour introduire de nouveaux référents dans le discours. Cette évolution avec l'âge nous fournit un indice sur la prise en compte par le jeune enfant de la place à prendre dans le dialogue.

Examinons maintenant les types des chaînes de référence introduites par Clémence et Mathilde. Les Tableau 40 et Tableau 41 indiquent la répartition des nouveaux référents et des référents réintroduits à distance, produits par Clémence et Mathilde respectivement, selon qu'ils présentent une seule mention abandonnée (complètement ou non) ou qu'ils forment une chaîne de référence (monologale, mixte courte ou mixte longue).

	Chaîne monologale	Chaîne mixte courte	Chaîne mixte longue	Une seule mention abandonnée complètement	Une seule mention avec un objet de discours implicite	Total général
Stade II (1,76-2,25)	0	7	2	3	6	18
Stade III (2,26-2,75)	1	21	8	10	16	56
Stade IV (2,76-3,50)	4	53	37	33	28	155
Stade V (3,51-4,0)	2	8	9	3	5	27
<b>Total général</b>	<b>7</b>	<b>89</b>	<b>56</b>	<b>49</b>	<b>55</b>	<b>256</b>

**Tableau 40 : différents cas de figure des introductions de nouveaux référents et leurs réintroductions à distance dans le discours de Clémence.**

	Chaîne monologale	Chaîne mixte courte	Chaîne mixte longue	Une seule mention abandonnée complètement	Une seule mention avec un objet de discours implicite	Total général
Stade I (1,0-1,75)	0	4	2	1	0	7
Stade II (1,76-2,25)	1	23	20	11	10	65
Stade III (2,26-2,75)	3	7	19	14	23	66
Stade IV (2,76-3,50)	8	16	24	21	19	88
Stade V (3,51-4,0)	3	12	23	22	21	81
<b>Total général</b>	<b>15</b>	<b>62</b>	<b>88</b>	<b>69</b>	<b>73</b>	<b>307</b>

**Tableau 41 : différents cas de figure des introductions de nouveaux référents et leurs réintroductions à distance dans le discours de Mathilde.**

L'examen des Tableau 40 et Tableau 41 montre que, premièrement, le nombre total des introductions de référents augmente au cours du développement linguistique des jeunes enfants, sauf au stade V pour lequel nous manquons de données. Deuxièmement, les chaînes de référence monologiques sont aussi rares chez l'une que chez l'autre. Troisièmement, le nombre de référents abandonnés, immédiatement ou non, est important pour toutes les deux. Pourtant, nous remarquons une différence dans le type de chaînes de référence mixtes qu'elles introduisent. Nous constatons que Clémence initie le plus souvent des chaînes de référence mixtes et courtes tandis que Mathilde initie plus fréquemment des chaînes de référence mixtes et longues. Notons, cependant, que c'est au stade V chez Clémence que le nombre de chaînes de référence mixtes longues devient un peu plus important que celui des chaînes mixtes et courtes.

Cette observation fait apparaître le nombre important de référents mentionnés une seule fois, puis abandonnés complètement ou abandonnés avec un objet de discours implicite

toujours en cours. Ces cas d'une seule mention du référent avec un objet de discours implicite présentent une autre facette de la référence, il s'agit des cas où on parle d'un référent sans le mentionner explicitement dans le discours. En même temps, nous avons constaté qu'au début, le jeune enfant initie des chaînes de référence mixtes et courtes limitées à deux tours de parole. Ensuite, l'échange verbal devient progressivement plus long et les tours de parole deviennent plus nombreux, formant ainsi des chaînes de référence mixtes et longues autour d'un référent introduit par le jeune enfant. En outre, on ne saurait être surpris de la rareté des chaînes de référence monologiques, puisqu'on est dans un échange conversationnel. Certes dans le dialogue, on s'attend à ce que l'adulte intervienne et enchaîne sur les propos du jeune enfant, contrairement au genre narratif où c'est le monologue qui est convenu. Mais aussi il ne faut pas oublier la difficulté du jeune enfant à produire des tours de parole longs.

Il est alors temps de dresser l'inventaire des expressions référentielles utilisées dans ces différents cas de figure. Nous centrons notre étude sur les cas d'introduction de référent uniquement dans le discours du jeune enfant.

## 2.2. Les types d'expressions référentielles introduisant un référent nouveau

Pour commencer, nous entamons l'étude des types d'expressions référentielles utilisées pour introduire un référent nouveau.

	nom	nom DS	pronom 3 <sup>e</sup> per.	pronom démo	c'est	autres pro.	filler	Total général
Stade II (1,76-2,25)	7	0	0	7	1	0	0	15
Stade III (2,26-2,75)	18	3	0	21	3	2	0	47
Stade IV (2,76-3,50)	58	8	1	35	25	3	0	130
Stade V (3,51-4,0)	13	0	0	9	1	0	0	23
<b>Total général</b>	<b>96</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>72</b>	<b>30</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>215</b>

**Tableau 42 : distribution des expressions référentielles qui introduisent un référent nouveau dans le discours de Clémence.**

	nom	nom DS	pronom 3 <sup>e</sup> per.	pronom démo	c'est	autres pro.	filler	Total général
Stade Ib (1,31-1,75)	2	0	0	0	2	0	0	4
Stade II (1,76-2,25)	31	0	3	12	5	0	0	51
Stade III (2,26-2,75)	30	3	1	14	2	1	0	51
Stade IV (2,76-3,50)	26	2	0	13	4	1	0	46
Stade V (3,51-4,0)	37	1	0	13	4	4	0	59
<b>Total général</b>	<b>126</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>52</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>211</b>

**Tableau 43 : distribution des expressions référentielles introduisant un référent nouveau dans le discours de Mathilde.**

L'examen des Tableau 42 et Tableau 43 montre que chez Clémence comme chez Mathilde ce sont les syntagmes nominaux en premier lieu et les pronoms démonstratifs en deuxième lieu qui introduisent les référents nouveaux. Certes, dans les situations de connaissances partagées, les pronoms démonstratifs sont de nature à attirer l'attention de l'autre sur un référent nouveau, présent dans la situation. Il en va de même pour l'utilisation du présentatif « c'est » qui consiste à présenter le nouveau référent dans une structure du type (c'est un x). L'introduction de référent se réalise rarement par un syntagme nominal détaché avec un clitique (nom DS). En ce qui concerne les pronoms de 3<sup>ème</sup> personne, généralement leur emploi n'est pas approprié pour introduire un référent dans le discours. Cependant, comme nous l'avons montré au chapitre 9, ces cas sont rares. Rappelons que cette analyse confirme ce que nous avons déjà pu montrer concernant l'emploi approprié des pronoms personnel qui sont produits surtout en deuxième ou énième rang et rarement en premier.

Il faut examiner ici plus en détail la distribution des déterminants du nom introduisant un référent nouveau dans le discours du jeune enfant. Traditionnellement, nous nous attendons à ce qu'une description indéfinie constitue la tête d'une chaîne de référence du fait qu'elle introduit un référent nouveau non connu de l'interlocuteur. Dans le cas contraire, quand le jeune enfant initie une chaîne de référence avec un syntagme défini, De Weck (1991) considère ces introductions comme faibles tandis qu'Hickmann (2003) les qualifie d'inappropriées. Or, au chapitre neuf, nous avons relevé l'emploi approprié des descriptions définies en tête de chaîne de référence dans des cas où elles codent des référents uniques présents sous l'attention des deux interlocuteurs, des référents familiers absents de la situation de communication et des référents prototypiques.



À partir de ces résultats, nous partons du fait que ces introductions sont appropriées et nous allons examiner les types de déterminants du nom dans les 107 syntagmes nominaux introduisant un référent nouveau chez Clémence ainsi que dans les 132 syntagmes nominaux produits par Mathilde.

	défini	indéfini	posse.	filler	omi.	dét. Zéro	Total général
<b>Stade II</b>							
MONO	0	0	0	0	0	0	0
MICO	1	1	0	1	0	1	4
MILO	0	0	0	0	0	0	0
SMA	0	1	0	0	1	1	3
SMNA	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total Stade II</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Stade III</b>							
MONO	0	0	0	0	0	0	0
MICO	4	3	2	1	0	0	10
MILO	3	0	0	0	1	0	4
SMA	1	2	0	1	0	0	4
SMNA	1	1	0	0	1	0	3
<b>Total Stade III</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>21</b>
<b>Stade IV</b>							
MONO	1	0	0	0	0	0	1
MICO	6	7	5	1	0	6	25
MILO	11	2	1	0	2	6	22
SMA	1	3	0	0	1	1	6
SMNA	3	3	2	0	2	2	12
<b>Total Stade IV</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>66</b>
<b>Stade V</b>							
MONO	0	0	0	0	0	1	1
MICO	2	2	1	0	0	2	7
MILO	2	0	0	0	0	1	3
SMA	1	0	0	0	0	0	1
SMNA	0	0	1	0	0	0	1
<b>Total Stade V</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
<b>Total général</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>107</b>

Tableau 44 : distribution des types des expressions référentielles introduisant un référent chez Clémence (MONO= chaîne monologale – MICO = Chaîne mixte courte – MILO = chaîne mixte longue – SMA= une seule mention abandonnée complètement – SMNA= une seule mention avec un objet de discours implicite).

	défini	indéfini	posse.	démo.	num.	filler	omi.	dét. Zéro	Total général
<b>Stade I</b>									
MICO	0	0	0	0	0	0	1	0	0
MILO	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<b>Total Stade I</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Stade II</b>									
MONO	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MICO	2	2	2	0	0	6	1	1	14
MILO	1	1	0	0	0	0	4	0	6
SMA	2	0	0	0	0	1	0	4	7
SMNA	1	0	0	0	0	1	0	2	4
<b>Total Stade II</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>31</b>
<b>Stade III</b>									
MONO	1	0	0	0	0	0	0	0	1
MICO	1	3	0	0	0	0	1	0	5
MILO	4	0	1	0	0	0	2	0	7
SMA	1	2	1	1	0	0	2	0	7
SMNA	5	2	3	0	0	0	0	3	13
<b>Total Stade III</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>33</b>
<b>Stade IV</b>									
MONO	0	0	0	0	0	0	0	1	1
MICO	5	3	4	0	0	1	0	0	13
MILO	2	0	0	0	0	0	0	2	4
SMA	3	1	1	0	0	1	0	1	7
SMNA	2	0	1	0	0	0	0	0	3
<b>Total Stade IV</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>28</b>
<b>Stade V</b>									
MONO	1	1	0	0	0	0	0	0	2
MICO	1	2	0	0	0	0	0	4	7
MILO	5	1	3	0	1	0	0	0	10
SMA	6	4	0	0	1	0	0	2	13
SMNA	1	2	3	0	0	0	0	0	6
<b>Total Stade V</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>38</b>
<b>Total général</b>	<b>44</b>	<b>24</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>132</b>

Tableau 45 : distribution des types des expressions référentielles introduisant un référent chez Mathilde (MONO= chaîne monologale – MICO = Chaîne mixte courte – MILO = chaîne mixte longue – SMA= une seule mention abandonnée complètement – SMNA= une seule mention avec un objet de discours implicite).

Nous constatons que les têtes de chaîne aux stades I et II correspondent à des noms précédés d'un filler pré-nominal et d'articles définis. Au cours du stade I, Mathilde produit un nom n'exigeant pas de déterminant, un cas d'omission de déterminant et trois

noms avec un filler pré-nominal dans des chaînes de référence courtes. Au stade II, nous relevons l'usage des premiers articles indéfinis introduisant un référent chez les deux jeunes enfants. Au cours de la progression des stades, l'évolution des articles indéfinis ne se distingue pas de celle des articles définis, à la différence près qu'elle semble plus lente. Notons aussi la diminution des noms précédés d'un filler et des cas où les enfants omettent un déterminant au cours de leur développement linguistique.

Les données de Clémence et de Mathilde décrivent un certain parallélisme. D'une part aux stades II, III et IV, les descriptions indéfinies sont utilisées surtout pour initier des chaînes de référence mixtes et courtes, dans lesquelles la mère reprend le référent introduit par l'enfant dans une conduite de validation des propos de ce dernier. Dans les autres cas, ces expressions référentielles sont abandonnées dans le discours. D'autre part au stade II, ce sont les descriptions définies qui sont le plus employées pour introduire des chaînes de référence mixtes et courtes. Puis, l'échange autour d'un référent s'accroît peu à peu, construisant des chaînes de référence mixtes plus longues. Par ailleurs, les descriptions possessives sont employées surtout pour initier des chaînes de référence mixtes courtes et certaines longues au stade V.

L'examen de ces deux tableaux montre qu'au début, les chaînes de référence mixtes initiées par le jeune enfant sont courtes et produites en l'absence de déterminant, avec des noms précédés d'un filler pré-nominal. À partir de la période des énoncés à deux termes, nous observons la présence des premières descriptions définies et indéfinies en tête de ces chaînes. Au fur et à mesure des stades, l'échange verbal entre la mère et le jeune enfant devient de plus en plus long autour de référents introduits avec une description définie. En même temps, l'emploi des descriptions indéfinies augmente régulièrement de stade en stade à un rythme plus bas que celui des syntagmes définis. Ce qui laisse penser que la mise en place de la structure des chaînes de référence se construit entre l'adulte et le jeune enfant dans des échanges délimités à deux tours de parole. Dans ces échanges, le jeune enfant commence par introduire les référents avec des noms seuls ou des noms avec un filler pré-nominal. L'adulte attend le moment où le jeune enfant acquiert l'emploi des premiers déterminants en tête de chaîne pour qu'ensuite l'échange s'étende sur plusieurs tours de parole, formant ainsi des chaînes de référence plus longues avec le jeune enfant.

L'introduction d'un référent nouveau permet l'ouverture d'une nouvelle séquence thématique dans laquelle il va être repris explicitement par différentes expressions référentielles. Dans d'autres cas, les référents nouveaux sont introduits dans le rhème d'un énoncé apportant ainsi de l'information à propos du thème, ce sont des référents secondaires par rapport aux thèmes. Examinons l'exemple suivant :

**Exemple 270 :**

Clémence (2;07.20) [MLU : 3,60]

*Clémence, son frère et sa mère jouent au jeu symbolique «La Maison Happyland ».*

CLC 128 : e paʁkø isi iʁa ale pʁone ləpapa ++ paʁkø lemalaɖ + paʁkø ləpapa emalaɖ

« é par(ce) que ici i(l) va aller promener le papa ++ par(ce) que (i)l est malade + par(ce) que le papa est malade »

<elle sort la figurine du papa de la maison>

MER 93 : il est malade le papa ?

<elle regarde Clémence>

CLC 130 : ba wi !

<elle regarde l'observatrice>

« ba oui ! »

MER 94 : qu'est-ce qu'il a ?

<elle regarde Clémence>

CLC 131 : ilamal ovɑ̃t

« il a mal au ventre »

MER 95 : ah bon ! <rire>

OBS 117 : le pauvre <rire>

MER 96 : et alors il a pris des médicaments ?

CLC 132 : nɑ̃ + la pa pʁi

« non + (i)l a pas pris »

MER 97 : il a vu le docteur ?

CLC 133 : ebawi

« eh ba oui »

Dans cet exemple, le référent PAPA constitue le thème de l'échange entre Clémence et sa mère. C'est autour de ce référent que se construisent les onze tours de parole dans lesquels il est codé avec des syntagmes nominaux et des pronoms de 3ème personne. Les nouveaux référents MÉDICAMENT et DOCTEUR, introduits en MER 96 et MER 97 respectivement, sont des référents secondaires qui contribuent à la poursuite du référent principal PAPA. Les deux expressions référentielles « *des médicaments* » et « *le docteur* » introduisent deux référents nouveaux qui ne sont pas des thèmes et qui relèvent d'une seule mention avec un objet de discours implicite introduit dans le rhème de l'énoncé.

### 3. Maintenir une chaîne de référence

Comme nous l'avons déjà signalé au début de ce chapitre, nous étudions la participation des enfants à la constitution des chaînes de référence en général, sans distinguer entre celles initiées par l'adulte et celles initiées par l'enfant. Toutefois, nous allons nous intéresser uniquement au cas où l'enfant contribue à la constitution des chaînes mixtes et nous laissons de côté les cas d'abandons de référents puisque notre but est de décrire comment l'enfant s'appuie sur le discours de l'adulte dans son enchaînement discursif.

Comme nous l'avons vu, d'après Karmiloff-Smith (1985) et De Weck (1991) la reprise des syntagmes nominaux et des pronoms dans le discours du jeune enfant est une forme de « réintroduction » du référent. Par « *réintroduction* », il faut souligner que ces auteurs renvoient au fait que le jeune enfant recode le référent de nouveau comme s'il s'agissait de la première mention. C'est pourquoi, elles considèrent que ces nouvelles mentions de référent ne constituent pas pour autant une chaîne de référence anaphorique mais qu'il s'agit plutôt d'expressions référentielles juxtaposées l'une à côté de l'autre sans aucun lien intra-discursif entre elles. Ce sont des marqueurs référentiels déictiques qui renvoient à la situation communication. De Weck parle de « cohésion déictique » tenue par ces reprises non anaphoriques, produites dans une certaine continuité caractérisée par une suite de déictiques codant des objets présents dans la situation. La maîtrise tardive de la cohésion anaphorique vers 8/9 ans correspond à la mise en place de stratégies de textualisation.

Cependant, Salazar Orvig (2000) montre comment le jeune enfant de 2 ans sait déjà utiliser la reprise dans ses premiers essais de gestion du dialogue, une reprise qui fonctionne comme les prémices de liens intra-discursifs entre les unités linguistiques en renvoyant aux mots de l'interlocuteur. En même temps, elle permet le maintien du référent sous l'attention conjointe des interlocuteurs. De ce fait, Salazar Orvig considère que c'est à travers la continuité entre la reprise discursive et la reprise anaphorique qu'on peut imaginer qu'il y a des ébauches de lien discursif entre le discours du jeune enfant et celui de son interlocuteur.

La question se pose donc de déterminer la nature de la relation qui lie les expressions référentielles dans le dialogue du jeune enfant. S'agit-il d'une relation d'imitation chez l'enfant ou d'une relation anaphorique dans le sens plein du terme ? Qu'est-ce qui construit le rapport entre les discours de chaque locuteur ? Il importe de rappeler que la

capacité d'introduire de nouveaux référents repose sur la possibilité d'initier des échanges, alors que le fait de poursuivre un échange relève d'un processus développemental plus long.

Dans cette section, nous considérons la relation entre énonciations, en termes de liens intra-discursifs établis entre les maillons d'une chaîne de référence, sous trois angles. Premièrement, nous examinons la place des expressions référentielles dans une chaîne de référence. Deuxièmement, nous observons la distance entre les tours de parole qui séparent deux expressions référentielles. Troisièmement, nous observons les indices de continuité en dialogue renforçant les liens intra-discursifs.

### **3.1. La place du maillon dans une chaîne de référence**

Dans le précédent chapitre, nous avons étudié l'emploi des expressions référentielles produites par Clémence et Mathilde en fonction de leur rang de référenciation. Nous avons classé les expressions référentielles selon qu'elles correspondent à une référenciation première, une référenciation première réitérée, une référenciation seconde et une référenciation réintroduite à distance. Maintenant, nous allons examiner la place de ces expressions référentielles dans les *maillons d'une chaîne de référence*. Il va de soi que les référenciations premières constituent les têtes des chaînes et apparaissent en premier rang référentiel (1<sup>er</sup> rang). Les référenciations réintroduites à distance apparaissent au rang de la réintroduction à distance (R<sup>ème</sup> rang). Ainsi, ce qui nous intéresse surtout est la distribution des expressions référentielles en deuxième (2<sup>ème</sup> rang) et énième rangs référentiels (N<sup>ème</sup> rang). Ce dernier comporte les expressions référentielles à partir du troisième rang référentiel et au-delà.

Les Tableau 46 et Tableau 47 rapportent la distribution des différentes expressions référentielles produites par Clémence et Mathilde. L'accent va surtout être mis sur l'emploi des expressions référentielles en 2<sup>ème</sup> et N<sup>ème</sup> rangs référentiels.

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démon	c'est	autres pro.	filler pré- verb.	Total général
<b>STADE II</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	4	9	0	0	1	0	1	15
N <sup>ème</sup> rang	16	14	9	9	18	1	11	78
<b>Total STADE II</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>93</b>
<b>STADE III</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	6	23	2	3	3	0	0	37
N <sup>ème</sup> rang	31	19	8	11	9	0	4	82
<b>Total STADE III</b>	<b>37</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>119</b>
<b>STADE IV</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	11	26	0	5	0	0	0	42
N <sup>ème</sup> rang	33	33	4	8	7	2	1	88
<b>Total STADE IV</b>	<b>44</b>	<b>59</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>130</b>
<b>STADE V</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	23	38	0	3	3	0	0	67
N <sup>ème</sup> rang	47	51	0	13	4	3	0	118
<b>Total STADE V</b>	<b>70</b>	<b>89</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>185</b>
<b>Total général</b>	<b>171</b>	<b>213</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>45</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>529</b>

Tableau 46 : distribution des expressions référentielles selon leurs rangs référentiels en relation avec les stades du MLU chez Clémence.

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démo	c'est	autres pro.	filler pré- verb.	Total général
<b>Stade I</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	0	3	0	0	0	0	1	4
N <sup>ème</sup> rang	0	0	0	1	2	1	0	4
<b>Total stade I</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
<b>Stade II</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	2	23	2	5	6	0	3	41
N <sup>ème</sup> rang	16	26	3	10	10	1	5	71
<b>Total stade II</b>	<b>18</b>	<b>49</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>112</b>
<b>Stade III</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	4	40	6	3	3	0	0	56
N <sup>ème</sup> rang	20	32	4	7	8	0	2	73
<b>Total stade III</b>	<b>24</b>	<b>72</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>129</b>
<b>Stade IV</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	5	25	3	12	5	3	0	53
N <sup>ème</sup> rang	46	39	6	35	15	4	0	145
<b>Total stade IV</b>	<b>51</b>	<b>64</b>	<b>9</b>	<b>47</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>189</b>
<b>Stade V</b>								
2 <sup>ème</sup> rang	17	29	0	3	6	2	0	57
N <sup>ème</sup> rang	63	30	3	11	9	6	0	122
<b>Total stade V</b>	<b>80</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>179</b>
<b>Total général</b>	<b>173</b>	<b>247</b>	<b>27</b>	<b>87</b>	<b>64</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>617</b>

**Tableau 47 : distribution des expressions référentielles selon leurs rangs référentiels en relation avec les stades du MLU chez Mathilde.**

En examinant la colonne des pronoms de 3<sup>ème</sup> personne chez Clémence comme chez Mathilde, nous constatons leur absence au premier stade et leur présence majoritaire en énième rang référentiel aux stades II, III et IV. Cependant au stade V, ils deviennent dominants en N<sup>ème</sup> rang et plus nombreux en 2<sup>ème</sup> rang référentiel. Les syntagmes nominaux sont autant employés en 2<sup>ème</sup> qu'en N<sup>ème</sup> rangs référentiels.

De cette vue d'ensemble, il se dégage la particularité des pronoms personnels de 3<sup>ème</sup> personne disposés en 2<sup>ème</sup> et N<sup>ème</sup> rangs référentiels, à côté des syntagmes nominaux qui comme attendu restent majoritaires au cours des stades du MLU.

### 3.2. La distance avec l'antécédent de l'expression référentielle

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, les maillons d'une chaîne de référence peuvent se succéder les uns après les autres dans un enchaînement de tours de parole construit entre les deux interlocuteurs. Nous avons relevé aussi des cas où deux ou



plusieurs chaînes de référence sont maintenues en même temps dans le discours. Ainsi, les maillons d'une chaîne de référence peuvent apparaître dans deux tours de parole qui se suivent immédiatement ou qui sont séparés par un ou plusieurs tours de parole.

Afin d'indiquer la distance qui sépare les deuxième et *n*èmes maillons d'une chaîne de leur référent source, nous les avons catégorisés selon que le référent source se trouve :

- a) dans le même tour de parole (MEM) ;
- b) dans le tour de parole produit juste avant (IMME) ;
- c) dans les 2 à 4 tours de parole précédents (PROC) ;
- d) dans un tour de parole antérieur aux 4 derniers (DIST).

Les Tableau 48 et Tableau 49 rapportent la distribution des expressions référentielles produites par Clémence et Mathilde en 2<sup>ème</sup> et N<sup>ème</sup> rangs référentiels en fonction de leur distance à leur antécédent. Nous excluons les expressions référentielles introduisant de nouveaux référents et celles qui les réintroduisent à distance après avoir été abandonnés dans le discours.

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démon	c'est	autres pro.	filler pré- verb.	Total général
<b>Stade 2</b>								
MEM	0	0	0	0	0	0	2	2
IMME	20	18	5	7	8	1	6	65
PROC	0	5	4	1	9	0	4	23
DIST	0	0	0	1	2	0	0	3
<b>Total stade 2</b>	<b>20</b>	<b>23</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>93</b>
<b>Stade 3</b>								
MEM	3	3	2	3	2	0	0	13
IMME	31	29	6	5	6	0	2	79
PROC	3	9	2	4	3	0	2	23
DIST	0	1	0	2	1	0	0	4
<b>Total Stade 3</b>	<b>37</b>	<b>42</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>119</b>
<b>Stade 4</b>								
MEM	1	15	1	1	0	0	0	18
IMME	23	26	3	8	5	2	1	68
PROC	19	10	0	3	2	0	0	34
DIST	1	8	0	1	0	0	0	10
<b>Total stade 4</b>	<b>44</b>	<b>59</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>130</b>
<b>Stade 5</b>								
MEM	13	19	0	2	0	1	0	35
IMME	37	37	0	9	3	2	0	88
PROC	18	26	0	5	3	0	0	52
DIST	2	7	0	0	1	0	0	10
<b>Total Stade 5</b>	<b>70</b>	<b>89</b>	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>185</b>
<b>Total général</b>	<b>171</b>	<b>213</b>	<b>23</b>	<b>52</b>	<b>45</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>527</b>

Tableau 48 : distance entre les expressions référentielles en 2<sup>ème</sup> et N<sup>ème</sup> rangs référentiels et leur référent source qui peut paraître soit dans le même tour de parole (MEM), soit dans le tour de parole immédiatement précédent (IMME), soit dans les 2 à 4 derniers tours de parole (PROC), soit dans un tour de parole antérieur aux 4 derniers (DIST) chez Clémence.

	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom démon	c'est	autres pro.	filler pré- verb.	Total général
<b>Stade 1</b>								
IMME	0	2	0	1	1	1	1	6
PROC	0	1	0	0	1	0	0	2
<b>Total stade 1</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>
<b>Stade 2</b>								
MEM	0	8	0	2	4	0	1	15
IMME	18	31	4	8	7	1	5	74
PROC	0	10	0	3	4	0	2	19
DIST	0	0	1	2	1	0	0	4
<b>Total stade 2</b>	<b>18</b>	<b>49</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>112</b>
<b>Stade 3</b>								
MEM	1	6	4	3	4	0	0	18
IMME	19	53	3	3	6	0	1	85
PROC	3	11	3	4	1	0	1	23
DIST	1	2	0	0	0	0	0	3
<b>Total Stade 3</b>	<b>24</b>	<b>72</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>129</b>
<b>Stade 4</b>								
MEM	15	22	1	3	3	2	0	46
IMME	26	27	5	15	14	3	0	90
PROC	10	10	3	24	3	1	0	51
DIST	0	5	0	5	0	1	0	11
<b>Total stade 4</b>	<b>51</b>	<b>64</b>	<b>9</b>	<b>47</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>198</b>
<b>Stade 5</b>								
MEM	16	19	0	1	3	2	0	41
IMME	52	30	3	6	11	2	0	104
PROC	11	6	0	4	1	2	0	24
DIST	1	4	0	3	0	2	0	10
<b>Total Stade 5</b>	<b>80</b>	<b>59</b>	<b>3</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>179</b>
<b>Total général</b>	<b>173</b>	<b>247</b>	<b>27</b>	<b>87</b>	<b>64</b>	<b>17</b>	<b>11</b>	<b>626</b>

**Tableau 49 : distance entre les expressions référentielles en 2<sup>ème</sup> et N<sup>ème</sup> rangs référentiels et leur référent source qui peut paraître soit dans le même tour de parole (MEM), soit dans le tour de parole immédiatement précédent (IMME), soit dans les 2 à 4 derniers tours de parole (PROC), soit dans un tour de parole antérieur aux 4 derniers (DIST) chez Mathilde.**

Les Tableau 48 et Tableau 49 permettent de constater que les pronoms de 3<sup>ème</sup> personne produits par le jeune enfant apparaissent le plus souvent dans un enchaînement immédiat au discours de l'autre. Cette caractéristique est spécifique au stade II chez les deux jeunes enfants. Au-delà de ce stade, les tours de parole du jeune enfant s'allongent peu à peu avec la production de plusieurs énoncés juxtaposés parmi lesquels se placent un pronom de 3<sup>ème</sup> personne et son antécédent. Notons aussi l'augmentation considérable du

nombre des référents sources qui se trouvent dans les 2 à 4 tours de parole précédant le pronom de 3ème personne aux stades IV et V.

Plus généralement, en considérant le total des expressions référentielles dans chaque stade pris séparément, nous remarquons que la plupart de ces expressions sont produites, soit immédiatement après l'antécédent, soit dans les 2 à 4 tours de parole qui suivent. En d'autres termes, la distance entre un maillon d'une chaîne de référence produit par le jeune enfant et son antécédent est rarement supérieure à 4 tours de parole.

### **3.3. La relation avec l'antécédent de l'expression référentielle**

Dans la sous-section précédente, nous avons pris en compte tous les référents en deuxième et *énième* rang d'une chaîne de référence et nous avons étudié la distance qui les sépare de leur référent source produit par le jeune enfant lui-même ou l'adulte. Toutefois, dans cette sous-section, nous nous interrogeons sur la production du jeune enfant à la suite de celle de l'adulte. Quand l'adulte produit un nom, que produit le jeune enfant ? Et quand l'adulte produit un pronom de 3ème personne, que produit le jeune enfant ?

Les Tableau 50 et Tableau 51 rapportent la relation entre la production de l'adulte et l'enchaînement du jeune enfant. Sont écartées les expressions référentielles dans les chaînes de référence monologiques ainsi que celles dont le référent source est implicite dans le discours.

Ad. \ Enf.	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom dém.	autres pronoms	Total général
<b>Stade 2</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	10	5	2	1	4	22
nom	8	13	1	2	5	29
nom DS	1	0	1	0	1	3
pronom démo.	0	2	0	3	0	5
pronom inter.	0	2	0	0	0	2
autres exp. réf.	1	0	0	0	1	2
<b>Total stade 2</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>63</b>
<b>Stade 3</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	27	1	0	0	0	28
nom	1	23	1	3	1	29
nom DS	2	1	4	1	2	10
pronom démo.	1	3	0	4	7	15
pronom inter.	0	12	0	0	1	13
autres exp. réf.	0	0	0	0	0	0
<b>Total stade 3</b>	<b>31</b>	<b>40</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>95</b>
<b>Stade 4</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	22	2	0	0	1	25
nom	5	31	0	3	8	47
nom DS	9	5	2	0	1	17
pronom démo.	1	1	0	9	1	12
pronom inter.	0	6	0	0	2	8
autres exp. réf.	1	2	0	0	3	6
<b>Total stade 4</b>	<b>38</b>	<b>47</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>115</b>
<b>Stade 5</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	29	1	0	1	2	33
nom	14	23	0	4	4	45
nom DS	18	2	0	0	1	21
pronom démo.	0	3	0	8	4	15
pronom inter.	0	19	0	0	7	26
autres exp. réf.	0	1	0	1	3	5
<b>Total stade 5</b>	<b>61</b>	<b>49</b>	<b>0</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>145</b>
<b>Total général</b>	<b>150</b>	<b>158</b>	<b>11</b>	<b>40</b>	<b>59</b>	<b>418</b>

Tableau 50 : relation entre les expressions référentielles produites par Clémence et leur référent source produit dans l'énonciation de l'adulte.

Enf. Ad.	pronom 3 <sup>e</sup> per.	nom	nom DS	pronom dém.	autres pronoms	Total général
<b>Stade 1</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	0	0	0	0	1	1
nom	0	1	0	0	0	1
nom DS	0	0	0	0	1	1
pronom démo.	0	0	0	0	0	0
pronom inter.	0	1	0	1	0	2
autres exp. réf.	0	0	0	0	2	2
<b>Total stade 1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
<b>Stade 2</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	8	3	2	0	6	19
nom	4	19	2	5	7	37
nom DS	5	1	1	0	2	9
pronom démo.	0	1	0	1	1	3
pronom inter.	0	18	0	2	2	22
autres exp. réf.	1	1	0	3	2	7
<b>Total stade 2</b>	<b>18</b>	<b>43</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>20</b>	<b>97</b>
<b>Stade 3</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	12	1	0	0	0	13
nom	2	30	1	3	1	37
nom DS	4	4	4	0	2	14
pronom démo.	2	5	0	3	6	16
pronom inter.	0	14	0	0	1	15
autres exp. réf.	1	0	2	0	1	4
<b>Total stade 3</b>	<b>21</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>99</b>
<b>Stade 4</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	21	3	0	4	3	31
nom	8	35	4	14	8	69
nom DS	10	3	1	5	0	19
pronom démo.	1	0	0	10	2	13
pronom inter.	0	5	0	0	1	6
autres exp. réf.	2	3	0	3	7	15
<b>Total stade 4</b>	<b>42</b>	<b>49</b>	<b>5</b>	<b>36</b>	<b>21</b>	<b>153</b>
<b>Stade 5</b>						
pronom 3 <sup>e</sup> per.	33	1	0	3	2	39
nom	20	21	1	6	3	51
nom DS	21	4	2	1	1	29
pronom démo.	0	4	0	1	4	9
pronom inter.	0	11	0	0	7	18
autres exp. réf.	0	1	0	0	4	5
<b>Total stade 5</b>	<b>74</b>	<b>42</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>151</b>
<b>Total général</b>	<b>155</b>	<b>190</b>	<b>20</b>	<b>65</b>	<b>14</b>	<b>507</b>

Tableau 51 : relation entre les expressions référentielles produites par Mathilde et leur référent source produit dans l'énonciation de l'adulte.

Dans tous les stades, quand l'adulte produit un pronom de 3<sup>e</sup> personne, le jeune enfant enchaîne majoritairement avec un pronom de 3<sup>e</sup> personne. La relation est du type *pronom-pronom*. Du côté des syntagmes nominaux produits par l'adulte, le jeune enfant enchaîne le plus souvent avec un syntagme nominal dans une relation de *nom-nom*. En revanche, ce n'est qu'au stade V, pendant la période des énoncés à plusieurs termes, que le jeune enfant produit un pronom après un nom. Cette relation *nom-pronom* révèle des prémices de la relation anaphorique que nous allons étudier en détail dans la section suivante. Quand l'adulte produit une construction détachée à droite ou à gauche, le jeune enfant enchaîne avec des pronoms de 3<sup>e</sup> personne. Quant aux interrogations produites par l'adulte, le jeune enfant réplique avec un syntagme nominal.

### 3.4. Les indices de continuité en dialogue

La capacité du jeune enfant à co-construire une chaîne de référence et à la maintenir avec son interlocuteur relève de sa capacité à produire des énoncés en relation avec les propos de son partenaire. Nous venons d'examiner dans la section précédente la position des expressions référentielles dans une chaîne de référence en observant la distance et la relation qui lient l'énoncé du jeune enfant à celui de son interlocuteur. Dans cette section, l'accent sera mis plus spécifiquement sur la reprise et la relation question-réponse en tant que deux traces linguistiques formelles qui confèrent aux chaînes de référence une certaine cohésion.

#### Rôle de la reprise dans le maintien d'une chaîne de référence

La reprise linguistique est construite sur une série d'oppositions : indéfini/défini, défini/démonstratif, groupes nominaux/pronoms, etc. Ces différentes formes de reprise contribuent à la constitution des chaînes de référence (Corblin, 1995).

#### Exemple 271 :

Clémence (2;11.14) [MLU : 3,54]

*Clémence, son frère Geoffroy et sa mère jouent avec les blocs de construction.*

CLC 11 : e seəgroʃato <elle pose une pièce sur sa construction>  
« é c'est un gros château »

MER 17 : c'est un gros château ? <elle regarde sa mère>  
3 secondes.

MER 18 : oh ! oh ! le château il va tomber ! <elle regarde Clémence>

CLC 12 : pa pa + il + ʒlətjẽ <elle tient les blocs et regarde sa mère>

- « *pas pas + il + je le tiens* »  
 MER 19 : tu **le** tiens ! <rire> <elle regarde Clémence>  
*Clémence ajoute un bloc.*  
 MER 20 : oh là là et où est, où est ta chambre ? dans le **château**. tu as fait  
 une chambre pour Clémence ? <elle regarde Clémence>  
 CLC 13 : *no sepux xx.*  
 « *non c'est pour xx.* »

Dans cet exemple, la reprise est concrétisée par le maintien de l'objet de discours CHÂTEAU codé par le présentatif « c'est » dans CLC 11 et par des pronoms de 3<sup>ème</sup> personne « il » et « le » dans CLC 12 par le jeune enfant et par un présentatif « c'est » dans MER 17, une construction détachée en MER 18, un pronom de 3<sup>ème</sup> personne « le » dans MER 19 et par un groupe nominal défini dans MER 20 par la mère. Cette chaîne de référence constituée de 7 maillons contribue à lier en une seule séquence thématique les différentes interventions des interlocuteurs.

Le phénomène de reprise a toujours occupé une place importante dans les études sur l'acquisition du langage chez le jeune enfant. D'une part, la reprise est définie comme une procédure d'étayage des unités linguistiques (Clark, 2006), d'autre part, la reprise constitue le premier lien de continuité discursive chez le jeune enfant. Elle indique la prise en compte du thème par le locuteur de telle façon que l'information nouvelle devient partie de la base commune de l'échange sans pour autant la faire avancer dans le discours, contrairement aux reformulations et aux autres cas d'ajouts avec un ou des ajouts qui font avancer le thème par rapport à l'énoncé source. Dans les deux cas, le jeune enfant apprend à gérer les informations nouvelles et données dans le discours (Bloom et al., 1974).

Dans cette section, nous nous intéressons uniquement à la contribution de la reprise à la continuité et à la construction des chaînes de référence, en servant de charnière entre les tours de parole successifs. Dans le dialogue, la reprise manifeste la permanence de l'objet de discours pris en compte par les deux interlocuteurs et développé sur plusieurs tours de parole. Du côté du jeune enfant, elle indique qu'il a reconnu un élément linguistique particulier, qu'il remarque l'usage qu'en fait l'adulte à cette occasion et qu'il ratifie cet usage. En un sens, ces séquences de reprise constituent les premières formes de continuité discursive. Leur rôle de facilitateur de la construction discursive entre le jeune enfant et l'adulte assure le maintien de la chaîne de référence en instaurant un lien avec l'énoncé du



locuteur par la répétition d'une même forme linguistique, comme dans l'énoncé MAT 41 de l'Exemple 272.

**Exemple 272 : hétéro-reprise.**

Mathilde (2;02.07) [MLU : 1,88]

*La femme de ménage entre dans le salon et pose le séchoir à linge sur lequel il y a des vêtements du frère qui n'est pas encore né.*

MER 78 : c'est trop petit pour toi ouais. c'est pour **le bébé**.

MAT 41 : **labebe.** <elle regarde son père>  
« le bébé »

La conduite de la reprise contribue au maintien des chaînes de référence du fait qu'elle est définie par la reprise par le locuteur des propos tenus par son interlocuteur dans le tour de parole précédent, sans modification de la forme linguistique. Les répétitions sont considérées comme partielles lorsque le locuteur ne reprend qu'un constituant des propos de son interlocuteur.

**Exemple 273 : reprise partielle d'un constituant.**

Clémence (2;02.00) [MLU : 2,98]

*Clémence et sa mère lisent l'histoire du Petit Ours Brun. Petit Ours Brun prend un grand crayon pour dessiner sur le mur de sa chambre.*

MER 30 : comme Clémence, Clémence aussi elle fait plein de **dessins**.  
<elle regarde Clémence>

CLC 17 : eela **ledesẽ.** <elle regarde le mur de sa chambre>  
« elle est là les dessins. »

Les répétitions sont considérées comme totales, quand le locuteur reprend tout l'énoncé de l'autre.

**Exemple 274 : reprise totale d'un énoncé.**

Clémence (2;07.20) [MLU : 3,60]

*Clémence et sa mère jouent au jeu symbolique « La Maison Happyland ».*

MER 100 : **il a trop mangé ?**

CLC 136 : **ila tɔomãʒe !**  
« il a trop mangé ! »

MER 101 : des bonbons ?

De manière générale, la reprise simple apparaît sur deux tours de parole. La plupart du temps, elle vient en écho au propos de l'autre, que ce soit pour confirmer (Exemple 273) ou pour demander une clarification (Exemple 274). Il s'ajoute à ceci les cas de figures dans lesquels la reprise se déploie sur plusieurs tours de parole, comme c'est le cas dans l'Exemple 275 où la mère reprend les constituants de deux énoncés différents de Mathilde et qu'elle les reformule en un seul dans MER 90.

**Exemple 275 : reprise de plusieurs constituants.**Mathilde (2;7.11) — [MLU : 2,80]*Mathilde lit avec sa mère l'histoire d' « Arthur et le miroir magique ».*

MER 88 : avec quoi ? avec quoi elle ramasse ?

MAT 59 : avec **ləbale**.*« avec le balai. »*

MER 89 : ben oui.

MAT 60 : **dəninə**.*« de nino. »*MER 90 : **avec le balai de nino ?** <rire>

En examinant ces exemples, nous constatons qu'à chaque fois l'enfant s'appuie sur le discours de l'adulte pour construire son propre énoncé. Il est clair que la reprise des expressions référentielles entre l'un et l'autre contribue à la constitution des chaînes de référence. Mais en même temps, nous relevons aussi des cas d'enchaînement avec un oui ou un non (énoncé MER 89) ou avec des énoncés dans lesquels le référent est implicite (MAT 60). Ces enchaînements montrent la façon dont les liens inter-énoncés se tissent dans un espace discursif commun construit par les deux interlocutrices. Ainsi, le fait de revenir sur un énoncé antérieur pourrait dépasser une simple réutilisation d'une expression référentielle. La reprise manifeste aussi le renvoi à un énoncé antérieur bâtissant les prémices d'une relation anaphorique entre deux expressions référentielles d'une chaîne de référence.

**Rôle du couple question-réponse dans le maintien d'une chaîne de référence**

Dans l'échange, certains énoncés du locuteur imposent une réplique de l'autre, c'est le cas des paires adjacentes (Schegloff et Sacks, 1973). Le couple question-réponse constitue une structure complémentaire dans la mesure où le deuxième membre d'une paire adjacente fait suite au premier. Ainsi, quand le locuteur produit une question, il exerce une influence sur son interlocuteur en le poussant à répondre et à prendre place dans le dialogue. Kerbrat-Orecchioni (2001) définit comme question « *tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 86). Traditionnellement, on distingue entre les **questions totales** auxquelles il est possible de répondre par un oui ou un non comme dans l'énoncé CLC 6 de l'Exemple 276, et les **questions partielles** (question en Qu-) comme dans l'Exemple 277. Dans ces deux cas, c'est l'intervention de la mère qui entraîne la production du jeune enfant.

**Exemple 276 : question totale.**Clémence (2;07.05) [MLU : 2,89]*Clémence et sa mère regardent le livre d'images « Arthur et le miroir magique ».*

MER 7 : où y'a un miroir dans la maison ? y'en a un dans ta chambre de miroir ? &lt;elle regarde le miroir dans la chambre&gt;

CLC 6 : wi. <elle regarde le livre>  
« oui. »**Exemple 277 : question partielle.**Mathilde (2;06.20) [MLU : 2,68]*Mathilde et sa mère regardent le livre sans texte « Le voleur de poule ».*

MER 62 : et qu'est-ce qu'il y a dans l'arbre ? &lt;elle pointe l'arbre&gt;

MAT 46 : depom  
« des pommes »

Dans le rapport question-réponse, la réplique du jeune enfant présente une trace formelle de sa contribution à la construction d'une chaîne de référence. Deux cas de figure sont relevés : soit le référent est mentionné explicitement dans la question, soit il est sollicité et dans ce cas il est considéré comme étant inscrit partiellement dans le premier membre de la paire adjacente.

Dans les cas où le référent est codé avec une expression référentielle dans la question, soit le jeune enfant peut le reprendre avec la même expression référentielle ou avec une autre, soit le référent passe en implicite et le jeune enfant prédique à propos de ce référent. Ainsi nous avons relevé quatre cas de figures.

- a) La réplique du jeune enfant contient la même expression référentielle que celle présente dans la question. La relation peut être du type nom-nom ou pronom-pronom.

**Exemple 278 : nom-nom.**Clémence (2;06.14) [MLU : 2,92]*Clémence et sa mère regardent le livre sans texte « Le voleur de poule ».*MER 35 : tu crois qu'il va manger **la poule**?CLC 27 : wi.  
« oui. »MER 36 : c'est bon **la poule** ?CLC 28 : nɔ ʒepamɔʒe. + sepabɔlapul.  
« non j'ai pas mangé + c'est pas bon la poule »

**Exemple 279 : pronom-pronom.**Mathilde (2;04.01) [MLU : 1,78]*La mère lit l'histoire « La nuit on dort ». Elle montre la première page à Mathilde.*

MER 100 : qu'est-ce qu'il fait? &lt;elle regarde Mathilde&gt;

MAT 72 : ipləʁ.  
« i(l) pleure. »

- b) L'expression référentielle dans la réplique du jeune enfant est différente de celle présente dans la question. Dans l'observation de notre corpus, nous avons constaté que les enchaînements nom-pronom se font rares au début du développement langagier du jeune enfant. À ce stade, nous avons remarqué des enchaînements du type construction disloquée dans la question et pronom personnel dans la réponse comme dans l'Exemple 280. C'est aux environs des stades IV et V que le jeune enfant réplique avec des pronoms de 3<sup>ème</sup> personne à la suite d'un nom, Exemple 281.

**Exemple 280 : enchaînement construction disloquée-pronom.**Mathilde (2;10.15) [MLU : 3,54]*Mathilde et sa mère jouent avec le jeu de société « Qui fait quoi ? ».*MER 68 : il faut terminer + alors il est où le mouton ?  
<elle regarde les cartes>  
MAT 62 : ilela .  
<elle pointe le mouton>  
« il est là. »**Exemple 281 : enchaînement nom-pronom.**Mathilde (2;10.15) [MLU : 3,54]*Mathilde et sa mère jouent avec le jeu de société « Qui fait quoi ? ».*MER 102 : moi je vois le pain, tu vois le pain ? <elle regarde Mathilde>  
MAT 83 : ilela. <elle pointe la carte des pommes de terre>  
« il est là. »  
MER 103 : non ça c'est une pomme de terre + ça ressemble c'est vrai.  
MAT 84 : ile, ile, ile, ilela. <elle prend la carte du pain>  
« il est, il est, il est, il est là. »

- c) La réplique du jeune enfant contient une prédication à propos d'un référent codé explicitement dans la question.

**Exemple 282 : référent implicite dans la réponse.**Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]*La mère de Clémence termine de dessiner un écureuil sur une feuille blanche.*MER 73 : voilà ! qu'est-ce qu'il mange l'écureuil ?  
CLC 66 : de {mwa/nwa} dekarəʁt. <elle regarde le dessin>  
« des {mwa/nwa} des carottes. »  
MER 74 : ah bon tu es sûre ! moi je crois qu'il mange des noisettes.

Dans cet exemple, Clémence répond à la question de sa mère en MER 73 dans laquelle cette dernière sollicite de l'information de son enfant. Le référent ÉCUREUIL passe de l'explicite en MER 73 à l'implicite en CLC 66. L'énoncé de Clémence porte sur le même référent. La mère code ce référent avec un pronom de 3<sup>ème</sup> personne en MER 74.

- d) Le référent est induit par la question. Dans ce cas, la question de l'adulte a une implication thématique qui détermine un champ thématique sans pour autant imposer une catégorie spécifique de réponse.

**Exemple 283 : référent sollicité dans la question.**

Clémence (2;03.00) [MLU : 2,95]

*Clémence et sa mère commencent la lecture du livre d'images « Le bobo de Nino ».*

MER 4 : il est à **qui** le doudou ? <elle regarde Clémence>

CLC 3 : **a:::anan.** <elle regarde l'image>

« f âne. »

MER 5 : à l'âne ? c'est un âne ?

Dans cet exemple, l'interrogation en MER 4 sollicite la catégorie sémantique de celui qui possède le doudou en question, à savoir l'âne Nino. La réponse de Clémence en CLC 3 est catégoriellement induite par la question de la mère.

Ces quatre cas de figure font apparaître la façon dont une interrogation crée des obligations que la réponse doit satisfaire, en se rapportant au référent initié dans la question. Les maillons d'une chaîne de référence s'associent par la relation induite qui lie le deuxième membre de la paire adjacente au premier. Ainsi c'est dans la relation question-réponse que se produisent les liens de continuité inter-discursive au sein d'une chaîne de référence.

Il convient d'ajouter, sans entrer plus en détail, que la relation entre la question et la réponse a une autre fonction que de maintenir une chaîne de référence. L'énoncé interrogatif de l'adulte s'inscrit dans un mode où la mère cherche à solliciter de l'information de son enfant. Cette sollicitation de la part de l'adulte a pour principale fonction de vérifier si l'enfant possède l'information, voir l'Exemple 284, ou de présenter à un tiers ce que sait l'enfant, voir l'Exemple 285.

**Exemple 284 :**Clémence (2;07.05) [MLU : 2,89]*Clémence et sa mère lisent l'histoire d'« Arthur et le miroir magique ».*

MER4 : (...) euh le papa d'Arthur lui dit : « je t'ai acheté un cadeau ! » tu sais ce que c'est toi un cadeau hein ?

CLC3 : wi sepuɔmwa sa !  
« oui c'est pour moi ça ! »**Exemple 285 :**Mathilde (2;04.15) [MLU : 2,06]*Mathilde joue avec ses parents aux animaux de la petite ferme.*

PER 7 : eh Mathilde et ça c'est quoi comme animal ?

&lt;il montre le mouton à Mathilde&gt;

MAT 21 : ěmutõ

&lt;souriante&gt;

« un mouton »

Dans cet exemple, la question du père relève de la dénomination qui vise à catégoriser un référent.

Pour conclure, il ressort de ces analyses que les reprises ainsi que les réponses aux questions participent de diverses façons à la construction des liens inter-discursifs constituant des chaînes de référence. Elles permettent au jeune enfant de marquer sa participation dans le dialogue et de signaler sa prise en compte du référent codé dans le propos de l'autre et de le reprendre en y associant son propre positionnement dans le discours.

## 4. Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pouvons considérer le dialogue comme un contexte fondamentalement impliqué dans le processus d'acquisition des expressions référentielles. C'est dans le dialogue que l'enfant s'approprie le discours qui lui est adressé, d'une part, et qu'il instaure les prémices des relations inter-discursives, d'autre part. C'est dans le dialogue aussi qu'il acquiert la capacité à initier une chaîne de référence par l'introduction d'un nouveau référent et à maintenir cette chaîne par la mention du même référent avec plusieurs types d'expressions référentielles.

Nous avons constaté qu'avec l'âge l'enfant se rend compte de la place qu'il a à prendre dans le discours et qu'il commence petit à petit à initier des chaînes de référence et à réagir aux propos de sa mère. Nous avons constaté qu'au début l'enfant initie ses chaînes de référence avec des noms seuls sans déterminant en contexte obligatoire et des noms

précédés d'un filler. Toutefois, un nombre important de référents introduits par le jeune enfant sont abandonnés dans le discours. À partir de la période des énoncés à deux termes, les descriptions définies et indéfinies sont utilisées pour initier des chaînes de références mixtes et courtes limitées à deux tours de parole. Ensuite les échanges s'allongent progressivement et l'enfant développe sa capacité à enchaîner en continuité sur un même thème, et les chaînes de référence mixtes deviennent plus longues. Ainsi, il apparaît que l'adulte attend que l'enfant acquière l'emploi canonique des déterminants du nom en premier rang référentiel pour qu'ensuite il étende l'échange sur plusieurs tours de parole constituant ainsi des chaînes de référence mixtes et longues.

Au niveau du corps des chaînes de référence, nous sommes consciente de la difficulté de trancher sur la question des liens inter-discursifs dans un seul chapitre, il s'agit là d'une problématique qui mérite un travail de recherche plus approfondi. C'est pourquoi dans ce chapitre nous nous sommes bornés à décrire les liens inter-énoncés qui permettent le maintien d'une chaîne de référence.

Nous avons remarqué que la capacité du jeune enfant à maintenir une chaîne de référence relève de sa capacité à produire des énoncés en relation avec les propos de son interlocuteur. Cette relation est mise en place par des conduites dialogiques telles que la reprise et le couple question-réponse. Dans ces relations qui constituent des traces de continuité thématique, nous avons relevé l'importante place que prennent les pronoms personnels de la troisième personne dans les chaînes mixtes et longues produit surtout dans des enchaînements de type pronom-pronom. Il faut attendre l'entrée de l'enfant à la syntaxe au stade V pour qu'il utilise ses expressions référentielles en relation nom-pronom dans des tours de parole qui se suivent immédiatement. Il s'agit des premières formes de continuité discursive qui garantissent la constitution des chaînes de référence mixtes et longues.

## ❧ Conclusion générale ❧

L'objectif de notre thèse était d'étudier le processus d'acquisition des expressions référentielles chez le jeune enfant entre 1 et 3 ans. Nous avons défini la mise en place de la référence comme étant un processus qui croise le développement linguistique du jeune enfant avec ses compétences pragmatiques. C'est pourquoi, il nous a été indispensable de considérer l'émergence et le développement des unités linguistiques produites dans le discours du jeune enfant, non seulement en termes de mise en place de leur morphologie, mais aussi pour la prise en compte de leur dimension référentielle et par l'étude de leurs différents contextes d'emploi.

Les recherches menées jusqu'à présent dans ce domaine étaient particulièrement consacrées à l'étude des expressions référentielles dans des contextes tels que le récit et la narration, qui relèvent plutôt du monologue. Notre contribution à l'avancement de ce domaine de recherche se trouve dans l'importance que nous avons donné au dialogue et à l'échange mère-enfant.

À partir de nos suivis longitudinaux, dans des situations interactionnelles, nous avons pu mettre en évidence l'acquisition graduelle des catégories des déterminants du nom chez le jeune enfant. En effet, les articles définis et indéfinis sont les premiers à être acquis, ensuite apparaissent les adjectifs possessifs puis les adjectifs démonstratifs. L'emploi de ces déterminants du nom par l'enfant est influencé par les propriétés lexicales des noms qu'ils actualisent de telle façon qu'ils sont produits plus fréquemment devant les noms inanimés que devant les noms animés. Une étude de la façon dont ces outils grammaticaux se mettent en place devant les noms a montré la capacité du jeune enfant à produire différents déterminants devant les noms. Ce constat met en relief la sensibilité de l'enfant à l'évolution du référent dans le discours de telle façon que, quand le référent est



nouveau et introduit pour la première fois dans le discours, il est codé avec une description indéfinie à la suite de laquelle ce même référent étant devenu connu et partagé dans le discours, il va être repris par un pronom personnel ou une description définie. Cette sensibilité du jeune enfant au statut discursif du référent est dérivée de sa capacité à distinguer entre une information nouvelle et une information ancienne.

Nous avons constaté que les enfants comme les adultes ont un emploi hétérogène des descriptions définies qui sont utilisées pour véhiculer des référenciations secondes aussi bien que des référenciations premières quand il s'agit d'un référent connu et focalisé, alors que les descriptions indéfinies dominent dans la référenciation première et qu'elles sont produites aussi dans les cas de réitération d'une référenciation première avec les mêmes valeurs pragmatiques. L'emploi des descriptions possessives ressemble à celui des descriptions définies dans leur hétérogénéité à véhiculer des référenciations premières aussi bien que des référenciations secondes selon le statut du référent. Du côté des descriptions démonstratives, nous avons noté qu'elles sont les dernières à être acquises dans le temps et qu'étant donné leur rareté dans notre corpus, il nous a été impossible d'esquisser leur développement.

Partant de l'étude du rang référentiel et de la relation des pronoms au discours de l'interlocuteur, nous avons constaté leur emploi fréquemment dans les deuxième et troisième rangs référentiels, d'une part, leur vocation à véhiculer de la référenciation seconde, d'autre part, et leur relation à leur antécédent qui est codé le plus souvent par un pronom personnel ; aussi, tout ces constats montrent que l'enfant s'appuie en partie sur l'emploi que l'adulte fait et qu'il utilise les pronoms personnels pour coder un référent déjà construit dans le discours.

L'analyse de notre corpus nous a permis de saisir l'importance de la situation de communication dans l'acquisition des expressions référentielles. Nous avons constaté que l'enfant produit plus de pronoms personnels dans les situations de lecture de livres d'image, tandis que dans les situations de jeux, nous avons relevé un emploi plus fréquent des pronoms démonstratifs.

Nous tenons à signaler aussi que nous avons conçu toute cette recherche dans le but de comprendre le processus d'acquisition du langage chez l'enfant, tout en prenant en compte le développement personnel de chacun d'entre eux. Ceci dit, certains facteurs

extralinguistiques peuvent jouer un rôle plus ou moins important dans l'avancement du processus. Par exemple, Mathilde, qui passait ses matinées dans une crèche, était plus avancée au niveau langagier que Clémence et Clément qui passaient leur journée à la maison.

À la fin de cette recherche, qui a montré l'importance du rôle des dialogues mère-enfant dans l'appropriation par ce dernier des valeurs grammaticales et pragmatiques des expressions référentielles, deux pistes de recherche restent à explorer pour compléter la démarche.

D'un côté, une étude sur le rôle et les fonctions du dialogue dans l'acquisition du langage du jeune enfant s'impose. Nous avons constaté à plusieurs reprises que l'enfant s'appuie sur ce qui est construit dans le dialogue avec sa mère pour s'approprier l'usage des différentes unités linguistiques de sa langue. Nous proposons d'approfondir l'étude des chaînes de référence pour aller plus loin dans ce qu'elles apportent et ce qu'elles permettent à l'enfant de faire. Des problèmes comme la cohésion et la continuité thématique peuvent être étudiés dans le dialogue mère-enfant afin d'illustrer leur rôle et leur impact sur le processus d'acquisition des expressions référentielles chez le jeune enfant.

D'un autre côté, il serait maintenant intéressant de mener une étude détaillée sur le langage de la mère adressé à l'enfant et le rôle qu'il joue dans l'acquisition des valeurs référentielles chez le jeune enfant. Nous pensons à une étude qui comporterait d'autres situations de communication que celles des jeux et de la lecture des livres d'images. Il semble en particulier que l'étayage de l'adulte ne fonctionne pas tout à fait de la même façon, même dans des situations relativement proches.

# ∞ Bibliographie ∞

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (1988). Symbolic gesturing in normal infants. *Child Development*, 59 (2), 450-466.
- Allen, S. (2000). A discourse-pragmatic explanation for argument representation in child inuktitut. *Linguistics*, 38 (3), 483-521.
- Ariel, M. (1990). *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. London: Routledge.
- Ariel, M. (2001). Accessibility theory: an overview. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (eds.), *Text Representation: Linguistic and Psycholinguistic Aspects*, pp. 29-88. Amsterdam: John Benjamins.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24 (1), 227-284.
- Bassano, D. (1998). Sémantique et syntaxe dans l'acquisition des classes de mots: l'exemple des noms et des verbes en français. *Langue Française*, 118 (1), 26-48.
- Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27 (3), 521-559.
- Bassano, D., Maillochon, I. & Mottet, S. (2008). Noun grammaticalization and determiner use in french children's speech: a gradual development with prosodic and lexical influences. *Journal of Child Language*, 35 (2), 403-438.
- Bates, E., Benigni, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979a). *The emergence of symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21 (3), 205-226.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979b). The acquisition of performatives Prior to speech. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, pp. 111-129. New York: Academic Press.
- Bates, E., Dale, P. S. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (eds.), *Handbook of child language*, pp. 96-151. Oxford: Blackwell.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, pp. 167-211. New York: Academic Press.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1987). Competition, variation, and language learning In B. MacWhinney (ed.), *Mechanisms of language acquisition*, pp. 157-194. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernicot, J., Salazar Orvig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42 (2), 29-50.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Massachusetts: The MIT Press.
- Bloom, L. (1975). *One word at a time: the use of single word utterances before syntax*. Hague: Mouton & Co.

- Bloom, L., Hood, L. & Lightbown, P. (1974). Imitation in language development: if, when, and why. *Cognitive Psychology*, 6, 380-420.
- Bloom, L., Lightbown, P. & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40.
- Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of english phrase structure: the first phase. *Language*, 39 (1), 1-13.
- Brigaudiot, M. & Danon-Boileau, L. (2002). *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brown, R. (1958). How shall a thing be called? *Psychology Review*, 65, 114-121.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Butcher, C. & Goldin-Meadow, S. (2000). Gesture and the transition from one- to two-word speech: when hand and mouth come together. In McNeill (ed.), *Language and gesture*, pp. 235-257. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1975). *Meaning and the structure of language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chafe, W. (1976). Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In C. N. Li (ed.), *Subject and topic*, pp. 25-55. New York: Academic Press.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Charolles, M. (1988). Les plans d'organisation textuelle: période, chaînes, portées et séquences. *Pratiques*, 57, 3-13.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.
- Chiland, C. (1979). La place du livre dans le développement de l'enfant. *La revue des livres pour enfants*, 66, 13-18.
- Chomsky, C. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: M.I.T. Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E. V. (2006). La répétition et l'acquisition du langage. *La linguistique*, 42 (2), 69-79.
- Clark, E. V. & Bernicot, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground. *Journal of Child Language*, 35 (2), 349-371.
- Clark, E. V. & Chouinard, M. M. (2000). Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage. *Langages*, 140, 9-23.
- Clark, H. & Sengul, C. J. (1979). In search of referents for nouns and pronouns. *Memory and cognition*, 7 (1), 35-41.
- Clark, R. (1977). What's the use of imitation? . *Journal of Child Language*, 4 (3), 341-358.
- Cleveland, A., Schug, M. & Striano, T. (2007). Joint attention and object learning in 5- and 7-month-old infants. *Infant and Child Development*, 16 (3), 295-306.
- Corblin, F. (1985a). Les chaînes de référence: analyse linguistique et traitement automatique. *Intellectica*, 1 (1), 123-143.
- Corblin, F. (1985b). Remarques sur la notion d'anaphore. *Revue québécoise de linguistique* 15 (1), 173-195.

- Corblin, F. (1987a). *Idéfini, défini et démonstratif: constructions linguistiques de la référence*. Genève: Librairie Droz.
- Corblin, F. (1987b). Les chaînes de référence naturelles. *Information*, 1, 5-21.
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours: Anaphores et chaînes de référence*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Corblin, F. (2002). Les chaînes de référence de la conversation et les autres.
- Corblin, F. (2004). Chaînes référentielles et communautés épistémiques. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage-CALAP*, 24, 115-120.
- Curat, H. (1999). *Les déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence*. Genève: Droz.
- Dahl, O. (1982). What is new information? In N. E. Enkvist & V. Kohonen (eds.), *Approaches to word order*, pp. 37-50. ABO.
- De Cat, C. (2002). French dislocations. *PhD*: University of York.
- De Mulder, W. (1990). Anaphore définie versus anaphore démonstrative: un problème sémantique? . In G. Kleiber & J. E. Tyvaert (eds.), *L'anaphore et ses domaines*, pp. 143-158. Paris: Klincksieck.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants: étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- De Weck, G. (2000). Reformulations et répétitions par les adultes du langage des enfants: comparaison de dialogues avec des enfants normaux et dysphasiques. *Langages*, 140, 38-67.
- Deleau, M. (1985). De l'interaction à la communication non verbale. In G. Noizet, D. Bélanger & F. Bresson (eds.), *La communication*, pp. 243-270. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du développement mental: communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Armand Colin.
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3 (4), 343-350.
- Dore, J. (1979). Conversational acts and the acquisition of language. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, pp. 339-361. New York, London: Academic Press.
- Durand, M. & Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. Paris: L'Ecole des loisirs.
- Emslie, H. & Stevenson, R. (1980). Pre-school children's use of the articles in definite and indefinite referring expressions. *Journal of Child Language*, 8, 313-328.
- Fash, D. S. & Madison, C. L. (1981). Parents' language interaction with young children: a comparative study of mothers' and fathers'. *Child Study Journal*, 11 (3), 137-153.
- Ford, C. E. & Fox, B. A. (1996). Interactional Motivations for reference formulation: *He had. This guy had, a beautiful, thirty-two O:lds*. In B. Fox (ed.), *Studies in Anaphora*, pp. 145-168. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Fox, B. (1987). *Discourse structure and anaphora: written and conversational english*. Cambridge: Cambridge University Press.
- François, F. (1978). *Elements de linguistique appliqués à l'étude du langage de l'enfant* Les Cahiers Baillière.
- François, F. (1982). Ebauches d'une dialogique. *Connexions*, 38, 61-87.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral: dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan.

- François, F. (2002). Fonctions, genres et mouvements discursifs. Un essai de clarification. In L. Danon-Boileau, C. Hudelot & A. Salazar Orvig (eds.), *Usages du langage chez l'enfant*, pp. 13-27. Paris: Ophrys.
- François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions.
- François, F. (2005, nouv. éd.). Continuité et mouvements discursifs: un exemple chez des enfants de trois ans. In F. François (ed.), *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*, pp. 145-163. Paris: ENS Editions.
- François, F., François, D., Sabeau-Jouannet, E. & Sourdout, M. (1977). *Syntaxe de l'enfant avant 5 ans*. Paris: Librairie Larousse.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- Fraser, C., Bellugi, U. & Brown, R. (1963). Control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 2 (2), 121-135.
- Furrow, D., Nelson, K. & Benedict, H. (1979). Mother's speech to children and syntactic development : some simple relationships. *Journal of Child Language*, 6 (3), 423-442.
- Gary-Prieur, M. N. (1994). *Grammaire du nom propre*. Paris: presses Universitaires de France.
- Gleason, J. B. (1975). Fathers and other strangers: men's speech to young children In D. P. Dato (ed.), *Developmental psycholinguistics: Theory and applications*, pp. 289-287. Georgetown: Georgetown University Press.
- Gleitman, L. & Gleitman, H. (2001). Bootstrapping in a first vocabulary. In J. Weissenborn & B. Hohle (eds.), *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*, pp. 79-96. Amsterdam: John Benjamins
- Gleitman, L. R. (1990). The structural sources of verb meaning. *Language Acquisition*, 1 (1), 3-55.
- Golinkoff, R. M. & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50, 28-32.
- Greenfield, P. M. (1979). Informativeness, presupposition, and semantic choice in single-word utterances. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (eds.), *Developmental pragmatics*, pp. 159-166. New York: Academic press.
- Greenfield, P. M. & Smith, J. H. (1976). *The structure of communication in early language development* New York: Academic Press.
- Grégoire, A. (1947). *L'apprentissage du langage II: la troisième année et les années suivantes*. Liège, Paris: Librairie E. Droz.
- Grobet, A. (1999). L'organisation informationnelle du discours dialogique: la thématization comme phénomène d'ancrage. In C. Guimier (ed.), *La thématization dans les langues*, pp. 405-420. Bern, Berlin Peter Lang.
- Guillaume, P. (1925). *L'imitation chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gundel, J. K., Hadberg, N. & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions in discourse. *Language*, 69 (2), 274-307.
- Gundel, J. K., Hadberg, N. & Zacharski, R. (2000). Statut cognitif et forme des anaphoriques indirects. *Verbum*, 22 (1), 79-102.
- Halliday, M. A. K. (1974). La base fonctionnelle du langage. *Langages*, 34, 54-73.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

- Hamann, C., Rizzi, L. & Frauenfelder, U. (1995). On the acquisition of the pronominal system in french. *Recherches linguistiques de Vincennes*, 24, 83-101.
- Heinz, M. (2003). *Le possessif en français*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory. In M. Hickmann (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, pp. 165-184. Orlando, San Diego: Academic Press.
- Hickmann, M. (2003). *Children's Discourse: Person, Space and Time Across Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (1996). *The origins of grammar: Evidence from early language comprehension*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Hudelot, C. & Salazar Orvig, A. (2004). Conduites langagières du jeune enfant. In H. Marcos, A. Salazar Orvig, J. Bernicot, M. Guidetti, C. Hudelot & C. Préneron (eds.), *Apprendre à parler: influence du mode de garde*, pp. 45-78. Paris: L'Harmattan.
- Hughes, M. & Allen, S. (2008). The Interaction and cumulative effect of discourse-pragmatic features on referential choice. *IASCL Edinburg*.
- Ihns, M. & Leonard, L. B. (1988). Syntactic categories in early child language: some additional data. *Journal of Child Language*, 15, 673-678.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (1997). L'acquisition des clitiques nominatifs en français. In Zribi-Hertz (ed.), *Les pronoms: morphologie, syntaxe et typologie*, pp. 57-99. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.
- Jakubowicz, C. & Rigaut, C. (2000). L'acquisition des clitiques nominatifs et des clitiques objets en français. *The Canadian Journal of Linguistics*, 45 (1/2), 119-157.
- Jusczyk, P. W. (2001). Bootstrapping from the signal. In J. Weissenborn & B. Hohle (eds.), *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*, pp. 3-24. Amsterdam: John Benjamins.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In W. Deutsch (ed.), *The child's construction of language*, pp. 121-147. New York: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Keenan, E. O. & Schieffelin, B. B. (1976). Topic as a discourse notion: a study of topic in the conversations of children and adults. In C. N. Li (ed.), *Subject and topic*, pp. 335-384. New York: Academic Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours: Théorie et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W. U. (2000). Are fillers as precursors of morphemes relevant for morphological theory? . In W. U. Dressler & O. E. Pfeiffer (eds.), *Morphological Analysis in Comparison*, pp. 89-111. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W. U. (2002). The emergence of inflectional paradigms in two french corpora: an illustration of general problems of pre- and

- protomorphology. In M. D. Voeikova & W. U. Dressler (eds.), *Pre- and protomorphology: early phases of morphological development in nouns and verbs*, pp. 45-59. Lincom Europa.
- Kleiber, G. (1981). *Problèmes de référence: descriptions définies et noms propres* Paris: Klincksieck.
- Kleiber, G. (1983). Les démonstratifs (dé)montrent-ils? Sur le sens référentiel des adjectifs et pronoms démonstratifs. *Le français moderne*, 51 (2), 99-117.
- Kleiber, G. (1986). Adjectif démonstratif et article défini en anaphore fidèle. In J. David & G. Kleiber (eds.), *Déterminants: syntaxe et sémantique (coloque international de linguistique 1984)*, pp. 169-185. Paris Klincksieck.
- Kleiber, G. (1988). Sur l'anaphore démonstrative. In M. Charolles, S. Fisher & J. Jayez (eds.), *Le discours: représentations et interprétations*, pp. 243-263. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Kleiber, G. (1990a). Article défini et démonstratif: approche sémantique versus approche cognitive. In G. Kleiber & J. E. Tyvaert (eds.), *L'anaphore et ses domaines*, pp. 199-227. Paris: Klincksieck.
- Kleiber, G. (1990b). Marqueurs référentiels et processus interprétatifs: pour une approche "plus sémantique". *Cahiers de Linguistique Française*, 11, 241-258.
- Kleiber, G. (1991). Celui-ci/-là ou comment montrer du nouveau avec du déjà connu. *Revue québécoise de linguistique*, 21 (1), 123-169.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Gembloux, Belgique: Editions Duculot.
- Kripke, S. (1982). *La logique des noms propres*. Paris: Editions de Minuit.
- Le Normand, M. T. (1995). Le paradigme du pronom personnel chez l'enfant entre 2 et 4 ans: l'accès à la morphologie. *Les Cahiers du CRESLEF*, 39-40, 153-168.
- Leeman, D. (2004). *Les déterminants du nom en français: syntaxe et sémantique*. Paris: PUF.
- Lewis, C. & Gregory, S. (1987). Parents' talk to their infants: the importance of context. *First Language*, 7, 201-216.
- Lieven, E., Pine, J. M. & Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24 (1), 187-219.
- Linsky, L. (1974). *Le problème de la référence*. Paris: Editions du Seuil.
- Lovell, K. & Dixon, E. M. (1967). The growth of the control of grammar in imitation, comprehension, and production. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8 (1), 31-39.
- Lyons, J. (1978). *Éléments de sémantique*. Paris: Librairie Larousse.
- Lyons, J. (1980). *Sémantique Linguistique*. Paris Larousse.
- Maillart, C. & Parrisé, C. (2007). Dislocations as a developmental marker in French language: a preliminary study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22 (4), 255-258.
- Maratsos, M. P. (1974). Preschool children's use of definite and indefinite articles. *Child Development*, 45, 446-455.
- Maratsos, M. P. (1976). *The use of definite and indefinite reference in young children: An experimental study of semantic acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maratsos, M. P. (1982). The child's construction of grammatical categories. In E. Wanner & L. Gleitman (eds.), *Language acquisition: The state of the art*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Maratsos, M. P. & Chalkley, M. A. (1980). The internal language of children's syntax: the ontogenesis and representation of syntactic categories. In K. E. Nelson (ed.), *Children's language*, pp. 123-214. New York: Gardner Press.
- Martinet, A. (1979). *Grammaire fonctionnelle du français*. Paris Didier.



- McLaughlin, B., White, D., McDevitt, T. & Raskin, R. (1983). Mothers' and fathers' speech to their young children: similar or different? . *Journal of Child Language*, 10, 245-252.
- Meltzoff, A. & Keith, M. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54 (3), 702-709.
- Moerk, E. L. (1977). Processes and products of imitation: additional evidence that imitation is progressive. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6 (3), 187-202.
- Moerk, E. L. & Moerk, C. (1979). Quotations, imitations, and generalizations, factual and methodological analyses. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 43-72.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction: genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: OPHRYS.
- Morgenstern, A., Leroy, M. & Mathiot, E. (2008). Le pointage chez l'enfant: origines et fonctions? In J. Durand, B. Habert & B. Laks (eds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française*, pp. 1793-1806. Paris: CMLF.
- Nadel, J., Guérini, C., Pezé, A. & Rivet, C. (1999). The evolving nature of imitation as a format for communication. In J. Nadel & G. Butterworth (eds.), *Imitation in infancy*, pp. 209-234. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (1/2), 1-135.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds.), *Talking to children: language input and acquisition*, pp. 109-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ninio, A. (1992). The relation of children's single word utterances to single word utterances in the input. *Journal of Child Language*, 19 (1), 87-110.
- Oller, D. K. (1980). The emergence of the sounds of speech in infancy. In G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh & C. A. Ferguson (eds.), *Child phonology*, New York: Academic Press.
- Parisse, C. (2008). Left-dislocated subjects: A construction typical of young French-speaking children? In P. Guijarro-Fuentes, P. Larranaga & J. Clibbens (eds.), *First language acquisition of morphology and syntax: perspectives across language and learners*, pp. 13-30. Amsterdam: John Benjamins.
- Parisse, C. & Le Normand, M. T. (2000). How children build their morphosyntax: the case of French. *Journal of Child Language*, 27 (2), 267-292.
- Pekarek Doehler, S. (2001). Referential processes as situated cognition: pronominal expressions and the social co-ordination of talk. In E. T. Németh (ed.), *Cognition in language use*, pp. 302-316. Antwerp, Belgium: IPrA.
- Peters, A. M. & Menn, L. (1993). False starts and fillers syllables: ways to learn grammatical morphemes. *Language* 69 (04), 742-777.
- Phillips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons *Child Development*, 44, 182-185.
- Piaget, J. (1945/1968). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1948-10<sup>e</sup> éd 2002). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1965). *la psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Pine, J. M. & Lieven, E. V. M. (1997). Slot and frame patterns and the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- Pinker, S. (1987). The bootstrapping problem in language acquisition. In B. McWhinney (ed.), *Mechanismes of language acquisition*, pp. 399-442. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Prince, E. F. (1981). Toward a taxonomy of given-new information. In P. Cole (ed.), *Radical Pragmatics*, pp. 223-255. New York: Academic Press.
- Rabain-Jamin, J. & Sabeau-Jouannet, E. (1989). Playing with pronouns in french maternal speech to prelingual infants. *Journal of Child Language*, 16, 217-238.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours: de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.
- Reichler-Béguelin, M.-J., Denervaud, M. & Jespersen, J. (1988). *Ecrire en français: cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rodgon, M. M. & Kurdek, L. A. (1977). Vocal and gestural imitation in 8-, 14-, and 20-month old children *The Journal of Genetic Psychology*, 131, 115-123.
- Rondal, J. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development *Journal of Child Language*, 7, 353-369.
- Russell, B. (1905). On denoting. *Mind*.
- Salazar Orvig, A. (1999). *Les mouvements du discours: Style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: L'Harmattan.
- Salazar Orvig, A. (2000). La reprise aux sources de la construction discursive. *Langages*, 140, 68-91.
- Salazar Orvig, A., Fayolle, V., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Pares, J. (2004). Emergences des marqueurs anaphoriques: le cas des pronoms. *Cahiers d'Acquisition du Langage et Pathologie: La cohésion chez l'enfant*, 24, 57-82.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Pares, J. (2006). Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant ? Le cas des pronoms de 3e personne *Langages*, 163 (3), 10-24.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Parès, J. (2005a). Can first determiners be considered plurifunctional? A longitudinal and cross-sectional study on French children. *10th International Congress for the Study of Child Language IASCL 25-29 juillet 2005, Berlin*.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Parès, J. (2005b). Entre discours et grammaires: les premiers déterminants. *Actes du colloque "Emergence of Linguistic Abilities" (ELA) qui a eu lieu du 8-10 décembre 2005*, pp. 95-96. Lyon.
- Salazar Orvig, A., Hassan, R., Leber Marin, J., Marcos, H., Morgenstern, A. & Parès, J. (2005c). Une étude sur les premières expressions référentielles: Le cas des pronoms. *TRANEL*, 41, 15-31.
- Salazar Orvig, A. & Hudelot, C. (1989). Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant. *Verbum*, Tome XII, 99-115.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J., Da Silva, C., Heurdier, J., Corlateanu, C., Le Mené, M. & Caet, S. (2010a). Pragmatic factors in the choice of first determiners. *Child Language Seminar London*.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber-Marin, J. & Parès, J. (2010b). Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics*, 42 (7), 1842-1865.
- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Morgenstern, A., Hassan, R., Leber Marin, J. & Parès, J. (à paraître). Dialogical factors in the use of clitic pronouns.
- Schegloff, E. A. (1990). On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. In B. Doval (ed.), *Conversational organization and its development*, pp. 51-77. Norwood: Ablex.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4), 289-327.

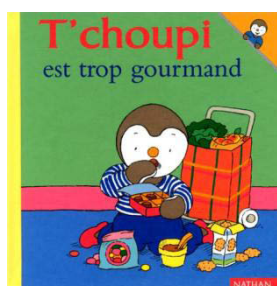
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Paris: Hermann
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviourism*. London: Jonatan Cape.
- Skinner, B. F. (1979). *Pour une science du comportement : le behaviorisme*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Slobin, D. I. (1970). Universals of grammatical development in children In G. B. Flores d'Arcais & W. J. M. Levelt (eds.), *Advances in psycholinguistics* pp. 174-186. Amsterdam: North-Holland Publishing
- Slobin, D. I. (1971). Developmental psycholinguistics. In W. O. Dingwall (ed.), *A survey of linguistic science*, pp. 298-410. Maryland: University of Maryland.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (eds.), *Studies in child language development*, New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Slobin, D. I. (1985). Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Theoretical issues*, pp. 1157-1256. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (1986). The acquisition and use of relative clauses in turkic and indo-european languages. In D. I. Slobin & K. Zimmer (eds.), *Studies in turkish linguistics*, pp. 273-294. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C. E. (1977a). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4 (1), 1-22.
- Snow, C. E. (1977b). Mothers' speech research: from input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds.), *Talking to children: language input and acquisition*, pp. 31-49. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E. (1979). Conversations with children. In P. Fletcher & M. Garman (eds.), *Language acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.
- Snow, C. E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J. (1976). Mothers' speech in three social classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5 (1), 1-20.
- Stark, R. E. (1978). Features of infant sounds: the emergence of cooing. *Journal of Child Language*, 5, 379-390.
- Stark, R. E. (1980). Stages of speech development in the first year of life. In G. H. Yeni-Komshian, J. F. Kavanagh & C. A. Ferguson (eds.), *Child phonology*, pp. 73-92. New York: Academic Press.
- Tincoff, R. & Jusczyk, P. W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-olds. *Psychological Science*, 10 (2), 172-175.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Editions du Seuil.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: a case study of early grammatical development* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (1995a). Joint attention as social cognition. In C. Moore & P. J. Dunham (eds.), *Joint attention: its origins and role in development*, pp. 103-130. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (1995b). Pragmatic contexts for early verb learning In M. Tomasello & W. E. Merriman (eds.), *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs*, pp. 115-146. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2000a). Acquiring syntax is not what you think. In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (eds.), *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*, pp. 1-15. Hove (GB), New York: Psychology Press.
- Tomasello, M. (2000b). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2002). The emergence of grammar in early child language. In T. Givon & B. F. Malle (eds.), *The evolution of language out of pre-language*, pp. 309-328. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Retz.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young children's conversations with their mothers and fathers: differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, 17, 115-130.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother-infant interaction* pp. 227-270. London/New York: Academic Press.
- Umstead, R. S. & Leonard, L. B. (1983). Children's resolution of pronominal reference in text. *First Language*, 4, 73-84.
- Valian, V. (1986). Syntactic categories in the speech of young children. *Developmental Psychology*, 22 (4), 562-579.
- Valian, V., Solt, S. & Stewart, J. (2009). Abstract categories or limited-scope formulae? The case of children's determiners. *Journal of Child Language*, 36 (4), 743-778.
- Veneziano, E. (1987). Les débuts de la communication langagière. In J. Gérard-Naef (ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*, pp. 59-94. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Veneziano, E. (1999). Early lexical, morphological and syntactic development in french : some complex relations. *International Journal of Bilingualism*, 3 (2-3), 183-217.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage: le langage en émergence de la naissance à trois ans*, pp. 231-265. Paris Presses Universitaires de France.
- Veneziano, E. (2003). The emergence of noun and verb categories in the acquisition of french. *Psychology of Language and Communication*, 7 (1), 23-36.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (1997). From the surface inward: a discontinuous continuity in the emergence of grammatical morphemes. *Archives de Psychologie*, 65, 107-116.
- Veneziano, E. & Sinclair, H. (2000). The changing status of "filler syllables" on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27 (03), 461-500.
- Veneziano, E., Sinclair, H. & Berthoud, I. (1990). From one word to two words: repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of Child Language*, 17 (3), 633-650.
- Vygotski, L. (1985, 3e éd.1997). *Pensée & langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In Gauvain & P. Cole (eds.), *Readings on the development of children*, New York Scientific American Books.
- Warden, D. A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67 (1), 101-112.
- Watson, J. (1972). *Le behaviorisme*. Paris: Centre d'études et de promotion de la lecture.
- Weissenborn, J. & Hohle, B. (2001). *Approaches to bootstrapping: phonological, lexical, syntactic and neurophysiological aspects of early language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Whitehurst, G. J. & Vasta, R. (1975). Is language acquired through imitation? *Journal of Psycholinguistic Research*, 4 (1), 37-59.
- Wittgenstein, L. (1996). *Le cahier bleu et le cahier brun*. Paris Gallimard.

# ∞ ANNEXE I ∞

## 1. Les livres d'images



**Titre :** T'choupi est trop gourmand

**Langue :** Français

**Éditeur :** Nathan Jeunesse (2004)

**Collection :** T'choupi, l'ami des petits

**Format :** Broché – 20 pages

**ISBN :** 2092020250

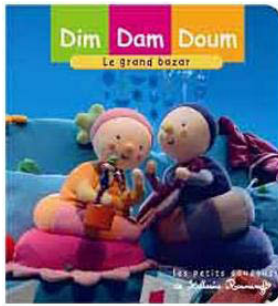
**Dimensions (en cm) :** 1 x 16 x 17

**De 18 mois à 3 ans**

Les aventures de T'choupi, le petit pingouin curieux, ont beaucoup de succès auprès des jeunes enfants. Chaque histoire aborde une situation de la vie quotidienne de T'choupi dans sa famille de pingouin à laquelle les enfants peuvent s'identifier très facilement. Les dessins des petits livres de cette collection sont agréables avec des couleurs vives sur un support brillant et adapté aux petites mains. Dans chaque double page, l'image prend une page et sur l'autre page on trouve un petit texte suivi par la reproduction d'un objet faisant parti de la grande image, comme par exemple (un bonbon, un ballon, un doudou, ...). Ces petites reproductions attirent l'attention de l'enfant et ouvrent des conversations autour de ces objets.

**Résumé :** T'choupi est trop gourmand. Pour son goûter, il demande un gâteau à sa mamie, un chocolat à son papi et un bonbon à son père. Le soir au dîner, T'choupi n'a plus faim et il ne peut pas manger son plat préféré. Il a mal au ventre parce qu'il a trop mangé dans la journée.

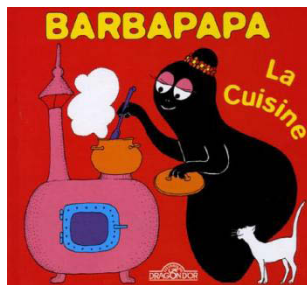
---



**Titre :** Dim Dam Doum, le grand bazar  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Magnard (2005)  
**Collection :** Les Petits Doudous de Katherine Roumanoff  
**Format :** Album cartonné - 14 pages  
**ISBN :** 2210996104  
**Dimensions (en cm) :** 1 x 18 x 19  
**De 18 mois à 3 ans**

Dim Dam Doum, trois petits doudous illustrés avec des belles images en couleur vives. Le texte est en marge de la feuille sur un fond blanc. Le dessin est sur une grande partie des deux volets. Toutes les trois petites chenilles, vivent pleins d'aventures avec leurs papa et maman papillons.

**Résumé :** Dim, Dam et Doum trois petits doudous ont joué tout l'après-midi dans le salon et ils ont installé un bazar. Maman papillon arrive et leur demande de ranger les jouets mais ils se remettent à jouer. Papa papillon est furieux en découvrant le bazar. Alors il leur demande de ranger dans dix minutes si non tous les jouets vont être confisqués. Dim, Dam et Doum ne savent vraiment pas par où commencer quand le petit roi arrive et leur explique qu'il faut toujours ranger ses affaires pour savoir où les trouver ensuite. Alors, Dim, Dam et Doum rangent tous leurs jouets.

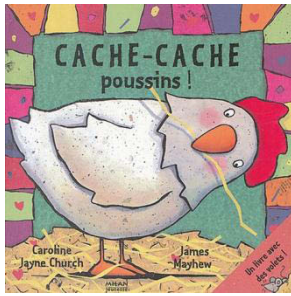


De Annette Tison, Talus Taylor  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Dragon D'or (1 septembre 2005)  
**Collection :** Les albums Barbapapa  
**Format :** Album - 20 pages  
**ISBN :** 2878813189  
**Dimensions (en cm) :** 20 x 1 x 1  
**De 18 mois à 3 ans**

**Titre :** La Cuisine

La collection des Barbapapa est un classique qui continue de plaire les enfants autant que les parents. Les livres de Barbapapa sont pleins d'imagination et de couleurs vives. Ils racontent les aventures de cette famille Barbapapa qui arrivent à résoudre tous les problèmes grâce à quelques changements de formes.

**Résumé :** Pour fêter l'anniversaire de Barbapapa, Barbamama décide de faire quelques gâteaux. Barbidou se déguise en gâteau pour pouvoir goûter les gâteaux que Barbamama a préparés. Mais Barbamama l'a pris pour un gâteau prêt à cuire et a failli le mettre dans le four. Très fâchée, elle demande aux Barbabébés de sortir de la cuisine. Mais en préparant les gâteaux, elle renverse le sac de farine sur elle. Même aux mamans, il arrive de petits accidents ! Maintenant que tout est prêt, la famille a préparée une belle surprise pour Barbapapa.



**Titre :** Cache-cache poussins !  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Milan (2004)  
**Collection :** Album 1er âge  
**Format :** Cartonné - 20 pages  
**ISBN :** 2745914421  
**Dimensions (en cm) :** 21 x 1 x 21  
**De 18 mois à 3 ans**

Ce livre propose une amusante histoire sous forme de devinettes et de volets à soulever. Sous chaque volet se cache un poussin. Les illustrations sont originales, affectives et de couleurs vives. Chaque double page contient un ou plusieurs volets à soulever pour découvrir avec Picota de drôles de poussins !

**Résumé :** Picota la poule a pondu trois beaux œufs. Soudain, elle entend un drôle de bruit. « cot, cot ! » qui est là demande Picota, « cui-cui ! » répond un poussin sous son aile. Voilà un poussin, puis deux, puis trois ! Enfin, voici trois petits poussins qui dorment sous les ailes de leur maman Picota dans le poulailler.

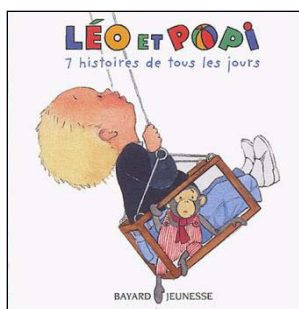


**Titre :** Géant, es-tu là ?  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** L'Ecole des Loisirs (2005)  
**Collection :** PASTEL  
**Format :** Broché - 22 pages  
**ISBN :** 2211079881  
**Dimensions (en cm) :** 21 x 2 x 21  
**De 18 mois à 3 ans**

Ce livre est plein de surprises cachées sous chaque volet. Le paysage est tout blanc sous la neige et les dessins sont expressifs. Sur chaque page, on voit la peur et l'attente des personnages. Et à la fin on découvre l'inattendu.

**Résumé :** Roseline, un petit chaperon rouge, va chez sa grand-mère qui habite au bout du bois. Sur la neige, elle découvre de grandes traces de pas, c'est sans doute un géant ! Elle rencontre des animaux sur son chemin en ouvrant toutes les portes qu'elle trouve. Au fur et à mesure, le géant devient brigand, loup, sorcier ... finalement ce n'est que le père Noël dans la maison de la grand-mère.





**Léo et Popi** : 7 histoires de tous les jours  
de Helen Oxenbury

**Langue** : Français

**Éditeur** : Bayard Jeunesse (octobre 2003)

**Collection** : Léo et Popi

**Format** : Cartonné - 112 pages

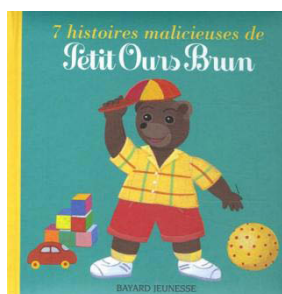
**ISBN** : 2747011224

**Dimensions (en cm)** : 15 x 2 x 16

**De 18 mois à 3 ans**

Les histoires de Léo et Popi parlent des situations quotidiennes dans la vie d'un petit garçon Léo avec son doudou en peluche Popi. Les textes sont simples et courts et les couleurs sont plutôt douces. Les illustrations sont très proches de la vie réelle permettant à l'enfant de s'identifier très facilement à Léo qui découvre le monde avec son doudou pour apprendre de nouvelles choses.

**Résumé** : Cet album réunit sept histoires de tous les jours de Léo et Popi : 1° *En route pour la garderie.* 2° *Popi a faim.* 3° *L'aspirateur.* 4° *Au parc.* 5° *Chez le docteur.* 6° *Le bain avec papa.* 7° *L'heure du lit.*



**Titre** : 7 Histoires malicieuses de Petit Ours Brun

**Langue** : Français

**Éditeur** : Bayard (2005)

**Collection** : POB ALBUM

**Format** : Album - 112 pages

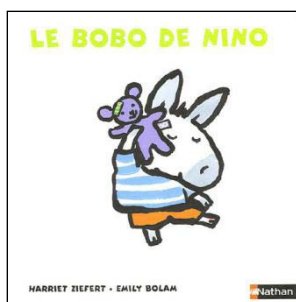
**ISBN** : 2747017028

**Dimensions (en cm)** : 15 x 2 x 16

**De 18 mois à 3 ans**

Petit Ours Brun est le héros des plus jeunes. Dans ce petit album coloré, nous découvrons les aventures de tous les jours du Petit Ours Brun avec sa maman et son papa. Les événements sont proches de la vie des tout petits et leurs résolutions sont toujours pleines d'amour et d'affection.

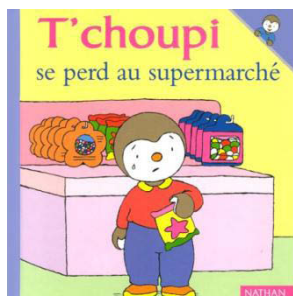
**Résumé** : Cet album réunit sept histoires du Petit Ours Brun. Chaque histoire est présentée en une couleur différente : 1° *Petit Ours Brun fait une grosse bêtise.* 2° *Petit Ours Brun aime sa casquette.* 3° *Petit Ours Brun est fier de lui.* 4° *Petit Ours Brun range son coffre à jouet.* 5° *Petit Ours Brun est grognon.* 6° *Petit Ours Brun mange un œuf.* 7° *Petit Ours Brun et la balançoire.*



**Titre :** Le bobo de Nino  
de Harriet Ziefert, Emily Bolam  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Fernand Nathan (4 mai 2005)  
**Collection :** Nino  
**Format :** Album - 17 pages  
**ISBN :** 2092507311  
**Dimensions (en cm) :** 18 x 1 x 18  
**De 18 mois à 3 ans**

C'est la collection de Nino, un mignon petit âne humanisé, avec ses parents, sa sœur et ses copains. Les dessins de ce livre sont sympas et brillants sur des pages plastifiées pour éveiller encore plus les enfants. Les aventures du petit Nino sont tirées du quotidien des tout petits avec leur famille.

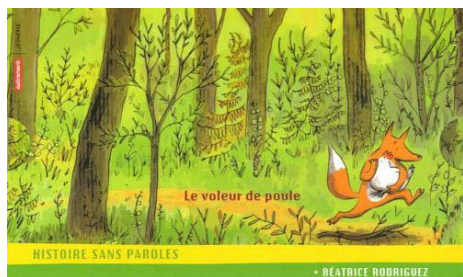
**Résumé :** Nino s'est fait une grosse bosse et il a mal. Son papa le prend dans ses bras et sa maman essuie son front. Heureusement, sa grande sœur est là pour lui mettre un joli pansement. Nino cherche son doudou pour lui mettre un pansement sur le front et lui donner un câlin pour le réconforter. Nino et son doudou sont tout fier avec leur pansement.



**Titre :** T'choupi se perd au supermarché  
de Thierry Courtin  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Nathan Jeunesse (9 avril 1999)  
**Collection :** T'choupi, l'ami des petits  
**Format :** Relié  
**ISBN :** 2092020498  
**Dimensions (en cm) :** 1 x 16 x 17  
**De 18 mois à 3 ans**

Ce titre de la collection de T'choupi aborde un comportement du petit T'choupi qui se perd au supermarché. Comme dans chaque album, la leçon a tiré reste valable aux tout petits. Les illustrations sont toujours plaisantes avec la reproduction sur chaque page d'un détail du grand dessin.

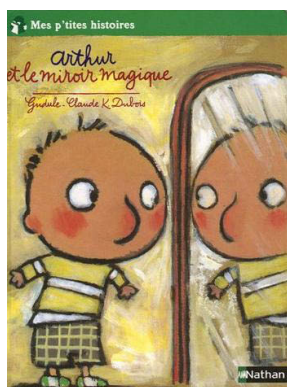
**Résumé :** T'choupi aime bien faire les courses avec sa maman qui lui demande de ne pas s'éloigner d'elle. Mais il se perd en cherchant un paquet de biscuit. La dame du magasin vient le chercher pour trouver sa maman qui a eu peur aussi pour lui. Alors, il promet sa maman de rester toujours près de lui.



**Titre :** Le voleur de poule  
de Béatrice Rodriguez  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Autrement Jeunesse (2005)  
**Collection :** Histoire sans paroles  
**Format :** Relié - 28 pages  
**ISBN :** 2746707144  
**Dimensions (en cm) :** 17 x 1 x 27  
**Dès 3 ans**

Sans un mot, les albums de cette collection sont pourtant amusants et drôles. Les personnages évoluent au fil des pages invitant l'enfant à utiliser son imagination pour raconter l'histoire. Les illustrations sont pleines de couleurs et les images se succèdent sur toutes les pages. L'enfant découvrira le plaisir de suivre ses personnages pas à pas et de faire attention aux petits détails qui l'aideront à constituer la chronique de l'événement.

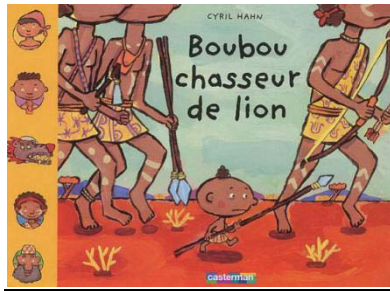
**Résumé :** Un ours, un lapin et un coq volent au secours de leur amie la poule volée par un renard. Ils les poursuivent dans la forêt pendant la nuit comme la journée. Ils montent des montagnes et traversent la mer jusqu'à l'arrivée à la maison du renard où ils ont trouvé la poule en train de dîner avec le renard. En fait, le renard ce n'est que l'ami de la poule et il ne l'a pas volé. Alors tous les cinq amis se réconcilient et se rassemblent autour du feu pour prendre un tas chaud.



**Titre :** Arthur et le miroir magique  
de Gudule, Claude-K Dubois  
**Langue :** Français  
**Éditeur :** Nathan (6 octobre 2005)  
**Collection :** Mes p'tites histoires  
**Format :** Album - 24 pages  
**ISBN :** 2092505092  
**Dimensions (en cm) :** 16 x 1 x 21  
**Dès 3 ans**

La collection des petites histoires d'Arthur s'adresse aux enfants à partir de 3 ans. Arthur est un petit garçon qui cherche à comprendre le monde qui l'entoure à travers ses petites découvertes et ses expériences amusantes. Dans cet album, les enfants découvrent des jeux amusants à réaliser avec leur reflet dans le miroir illustrés avec des images expressives.

**Résumé :** Arthur reçoit un cadeau de son papa, c'est un miroir magique. Arthur découvre un nouvel ami qui répète les mêmes gestes que lui, c'est rigolo mais parfois il est énervant. Un jour, Arthur trouve son ami bizarre ce qui le pousse à donner un coup de pied au miroir qui s'est cassé en mille morceaux. Arthur est triste d'avoir perdu son ami, alors son papa lui apporte un nouveau miroir mais cette fois il promet de prendre bien soin de son ami.



**Titre :** Boubou chasseur de lion  
de Cyril Hahn

**Langue :** Français

**Éditeur :** Casterman (1 février 2005)

**Collection :** Albums Boubou

**Format :** Album - 17 pages

**ISBN :** 2203109513

**Dimensions (en cm) :** 23 x 2 x 17

**Dès 3 ans**

La collection des aventures de Boubou, un gentil petit garçon courageux, emmène les enfants à la découverte des choses nouvelles en dehors de leur vie de tous les jours. Les illustrations hautes en couleurs sur la totalité de chaque page captent les enfants et leur donnent une acquisition culturelle différente des autres albums qui parlent des situations plus quotidiennes et plus proches à l'enfant.

**Résumé :** Boubou vit dans un petit village en pleine savane africaine. Son papa vient d'être mangé par un gros méchant lion. Boubou ne se laisse pas impressionner et entre dans le ventre du lion pour sauver son papa. Au retour dans le village, c'est la fête qui les attend avec au menu de la tête de lion !

## 2) Les jeux

### 1- Les jeux de construction :

Dix Cubes découverte \_\_\_\_\_ De 1 à 2 ans



>> Dimension : le grand cube : H13xP13xL13 cm, le plus petit : H3,5xP3,5xL3,5 cm.

Ce jeu de cubes plein de couleurs et de jolis dessins en carton est un jeu de construction en premier lieu mais il invite aussi l'enfant à découvrir les animaux, à compter jusqu'à dix et à construire des histoires autour des thèmes proposés. C'est un jeu d'emboîtement en même temps qu'un jeu de construction d'un grand tour de la taille des enfants.

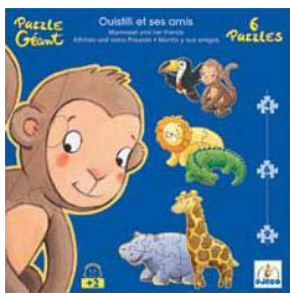
Boulier Clown \_\_\_\_\_ Dès 18 mois



>> Dimension : la base 31 x 5 cm. Clown le plus haut : 16 cm.

Cinq clowns sur un boulier pour apprendre à compter et à différencier les couleurs. Chaque couleur permet la construction du corps d'un clown de taille différente et on finit en posant une jolie tête bien maquillée. Les anneaux colorés ainsi que les têtes sont en bois.

## 6 Puzzles Géants \_\_\_\_\_ De 2 à 4 ans



Ces six pièces de puzzle sur le thème de la jungle sont constituées de quatre, six ou neuf pièces. Les pièces du puzzle sont en carton épais pour une meilleure manipulation pour les enfants.

## Puzzle six cubes silhouettes garçon \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



>> Dimension : Long. 9 x 4,5 x 16 cm.

Ce puzzle est composé d'un socle avec deux colonnes permettant la construction de quatre silhouettes d'un garçon : pirate, footballeur, mangeur et en pyjama. Les six grands cubes en bois facilitent la manipulation des petites mains. Ce Jeu éveil la symétrie et l'identification des parties du corps.

## Puzzle Lapin Tom \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



>> Dimension : Long. 14 x larg. 13 x Haut. 4 cm.

Ces dix-huit pièces en bois représentent six silhouettes du lapin Tom. L'accent est mis sur l'expression de son visage et ses émotions tel que la colère, l'étonnement ou la tristesse, etc.



**Drôle de petites bêtes magnétiques** \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



>> Dimension : Taille des pièces : de 3,5 à 9 cm de hauteur.

Ce jeu est composé de vingt-quatre pièces magnétiques en bois reconstituant les parties du corps de six animaux : vache, girafe, crocodile, loup, etc. L'enfant peut recréer les animaux qu'il connaît ou inventer d'autres par la combinaison de différentes parties de corps. C'est rigolo !

**Construction en blocs** \_\_\_\_\_ Dès 3 ans



Ce jeu de soixante pièces en bois contient trente pièces en couleur et trente en bois nature. L'enfant a la liberté de construire ce que son imagination l'inspire sans se plier à aucun modèle ou à aucun consigne. Ce jeu a comme but de développer chez l'enfant ses motricités fines telle que la manipulation et la coordination entre formes ainsi que le maintien de l'équilibre des pièces.

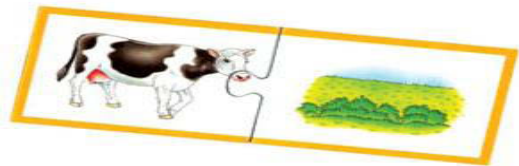
## 2- Les jeux éducatifs :

Qui fait quoi ? \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



Ce puzzle est constitué de 30 pièces à assembler par paire pour découvrir différents métiers amusants. L'échange prendra surtout la forme de questions-réponses permettant l'élaboration et le développement des thèmes de chaque métier.

Qui mange quoi ? \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



Les images de ce puzzle de deux pièces sont très simples et très colorées qui attirent l'attention des enfants. Ainsi, l'enfant découvre de quoi se nourrissent les animaux. Ces pièces peuvent être manipulées aussi comme un jeu de loto développant la mémoire et le sens de l'observation chez le jeune enfant.

la poule → maïs

la grenouille → moustique

le lapin → carotte

D'où ça vient ? \_\_\_\_\_ De 2 à 5 ans



Ce jeu d'assemblage encore de deux pièces appelle au logique et à l'expérience concrète des enfants. La conversation entre l'enfant et sa mère s'engage facilement à propos des jolis dessins et de l'explication du processus de fabrication de chaque thème.

orange → jus d'orange

mouton → laine

tissus → vêtement



### 3- Les jeux d'imitation :

**La maison Happyland** \_\_\_\_\_ De 18 mois à 3 ans



>> Dimension de la maison : H31 x P17 x L30 cm

>> Dimension des figurines : environ 7,5 cm

La maison Happyland est sur deux étages, en bas la salle de séjour et la cuisine, en haut la chambre à coucher et les toilettes. Des effets sonores sont associés à cette maison, comme par exemple la sonnette de la porte, la télé qui s'allume et les plaques chauffantes. C'est une maison sympa et un univers d'histoires à vivre et à inventer avec les figurines qui l'habitent : le papa, la maman, le petit garçon avec son train entre ses mains et la petite fille qui sert un doudou contre elle.

**La petite ferme** \_\_\_\_\_ De 15 mois à 3 ans



>> Dimension : L29 x P20 x H18 cm.

Cette ferme en bois peint et vernis abrite les animaux de la ferme : le canard, le cochon, la poule, le cheval, etc. Son toit amovible facilite la manipulation et l'organisation de la vie de ces animaux dans la ferme.

# ∞ ANNEXE II ∞

## LEAPLE<sup>10</sup>

### Conventions de transcription

Si le locuteur présente des particularités, on fournit une transcription fine des trois premières minutes de corpus.

Tant que, et à chaque fois que la grammaire n'est pas en place, on fait une transcription phonétique. Dans les autres cas, on peut se satisfaire d'une transcription orthographique.

Les descriptions des conduites non verbales et/ou non vocales sont notées en italiques.

Les éventuelles traductions ou interprétations sont notées entre «    », entre deux soufflets: exemple: [welje mama ?] <« où elle est maman? »>.

#### **A) NUMÉROTATION ET IDENTIFICATION DU LOCUTEUR, MISE EN PARAGRAPHE**

- 1      Chaque locuteur sera identifié par les trois premières lettres de son (pré) nom ou de sa fonction, en petites capitales.
- 2      La numérotation des tours de parole se fait par locuteur.
- 3      Mise en paragraphe:

Les paragraphes sont à formater avec un retrait négatif et une tabulation équivalente au retrait négatif. Indiquer en première ligne le locuteur (LOC), espace, le numéro du tour de parole suivi d'un espace, d'un tiret et d'une tabulation. Exemple:

---

<sup>10</sup> Laboratoire d'Études sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant – Université Paris V

CHA 1- euh fff dans les circonstances de tout l(e) monde, c'(es)t-à-dire euh entre jeunes comme ça. il s'est trouvé qu'il y a eu une certaine personne qui s'est bon mêlée à notre bande et a sorti le p(e)tit machin là le p(e)tit truc "ah tiens! fait voir ! je veux essayer je veux goûter." et puis bon ben la suite vous la connaissez non?  
PSA 1 – oui

## B) NOTATION DES PROPOS

- 4 Pas de majuscules en début de tour de parole ou après un signe de ponctuation marquant une intonation en fin d'énoncé (sauf aux noms propres).
- 5 Les syllabes ou son élide seront notés entre parenthèses, par exemple «quat(re) », à l'exception des "e" caduques (on transcrira « seulement » et non « seul(e)ment »).
- 6 Les liaisons inhabituelles seront marquées par le signe = : par exemple « un chant = agréable » pour [ ẽʃãtagreabl ] ; l'absence inhabituelle de liaison sera transcrite par le signe ≠ ( par exemple « les ≠ enfants » , pour [le ãfã].
- 7 Les interruptions abruptes de l'émission d'un mot seront notées par le signe - . Par exemple « un hor- »

- 8 Les transcriptions incertaines apparaîtront entre accolades: ex: {terrible} indique que le transcripteur n'est pas tout à fait certain d'avoir entendu ce mot;

Si on hésite entre deux transcriptions, on les indiquera entre accolades et séparées par un slash : {terrible/horrible}; en notant en premier la plus probable des deux.

Les mots incompris seront transcrits en phonétique et entre [ ];

Pour les segments incompréhensible on indiquera entre accolades le nombre de syllabes, chaque syllabe étant représentée par un X : {XXX}

Quand le segment est inaudible on l'indiquera en notant sa durée {inaudible, 3 sec.}

- 9 Les interjections, connecteurs ou autres phatèmes courants seront écrits de la façon suivante: ouais ; oui ; mouais ; non ; nan ; menfin ; euh ; hm ; hmhm ; mm (en début de tour de parole) ; hein ; ben ; oh ; ah ; haha ; hoha ; bah ; bof...
- 10 Il en est de même pour les clicks: ttt, sss
- 11 La description d'aspects du comportement vocal (le raclement de gorge, le rire, le soupir, la toux, une inspiration) entre soufflets : <rire>.

- 12 Les commentaires ou interprétations du transcripteur (ironie, colère...) seront inscrits entre soufflets, < >, avant l'énoncé concerné. Pour indiquer jusqu'où s'applique la remarque, on utilisera le signe suivant ° après le dernier élément concerné: Ex : <en criant> allez Paris Saint Germain°!
- 13 Le discours rapporté sera signalé par des guillemets anglais " ". Ex :  
CHA 1 - (...) il y a eu une certaine personne qui s'est bien mêlée à notre bande et a sorti le p(e)tit machin là le p(e)tit truc "ah tiens! fait voir ! je veux essayer je veux goûter." et puis bon ben la suite vous la connaissez non ?
- 14 L'accentuation d'une syllabe sera marquée par une apostrophe devant la syllabe accentuée. Ex : bon'jour
- 15 L'intensité sera marquée différemment selon qu'elle s'applique à une syllabe ou à un mot ou un segment supérieur à un mot de la façon suivante:

Pour une syllabe, les petites capitales indiqueront que la syllabe est produite avec une plus grande intensité, ex: TErrible, et une police inférieure pour une syllabe de moindre intensité, ex. : quatre vingt dix neuf

Pour un mot entier ou un énoncé plus long, on aura recours aux soufflets de commentaire au début du segment et au signe de degré en fin de segment: ex : <+ fort> je te dis de te taire°

- 16 Les allongements seront marqués à l'intérieur ou à la fin du mot par: , :: ou ::: , selon la durée de l'allongement de la syllabe. On notera par une "e" en exposant l'adjonction d'une voyelle centrale en fin de mot. Ex : on va au parc de Choisy<sup>e</sup> pour [ʃwaziə].
- 17 L'intonation : on utilisera par souci de lisibilité les signes de ponctuation graphiques.

Pour la fin d'un message, le point .

Pour une petite pause délimitant des unités syntaxiques, ou marquant une continuation du message, la virgule ,

Pour l'intonation montante de l'exclamation, le point d'exclamation !

Pour l'intonation descendante de l'ordre, le point d'exclamation inversé ; (on l'obtient sur le clavier PC avec AltGr + ! )

Les cas intermédiaires entre assertion et interrogation seront notés à l'aide du point

d'interrogation inversé: ¿ (sur le clavier PC AltGr+ ?)

- 18 Les pauses internes aux tours de parole: on note un silence intra tour de parole à partir de 2 secondes, entre soufflets: ex <2 s.>. Les pauses en dessous de 2 secondes sont indiquées par + (= ½ seconde), ++ (= 1 seconde), +++ (=1 seconde ½ ).

### C) GESTION DES TOURS DE PAROLE

- 19 Quand le silence se situe entre deux tours de parole, on le note à la ligne, entre les deux tours de parole: <5 s.>

- 20 Les enchaînements rapides seront marqués à la fin du tour de parole du locuteur A et au début du tour de parole du locuteur B qui est à l'origine de ce phénomène par le signe §.

Ex :

DEL 6 - ah non mais ::: non. de toutes façons mais: ++ il avait dit c'est un des un un truc qu'i(l) faudra vraiment§

JOS 7 - § mais ça dépend des pilules! § c'est prévu§

DEL 7 - § ah ouais ! § tout à fait, non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent (...)

- 21 Les éléments « Back Channel ». On note l'emplacement d'une élément back channel par une dièse, # et l'élément lui même à la ligne avec identification du locuteur et numérotation du tour de parole. La suite du tour du locuteur interrompu n'est pas numérotée mais son nom est rappelé. Dans l'exemple suivant on n'a qu'un seul tour de M. Ter et cinq interventions « back channel » de l'intervieweuse:

TER 20 - ben, plus de jambes pour se porter, plus de bras pour faire aucun mouvement, tout au moins un bras seulement # le bras droit était épargné +++ vingt

INT 21 - oui

TER - minutes après j'ai été transporté à l'hôpital de Troyes + j'habite dans l'agglomération troyenne. c'est le SAMU qui est venu me chercher + j'ai été immédiatement transporté à l'--+ au service + service service +++ médecine + c'est pas pédiatrie non, c'est +++ même qu'ou je suis actuellement, quoi #

INT 22 - oui

TER - beaucoup plus petit. j'y suis resté jusqu'au 7 novembre. ayant sollicité d'être reçu ici par monsieur le professeur <pleure> tout au moins mon fils <sanglote> # +++ mon fils qui habite Ivry + # et + qui est allé voir le docteur +

INT 23 - oui

INT 24 - ah voilà

TER médecine + docteur + Rouquès. après bien des démarches, on a bien voulu prendre le + il a fallu attendre + une place + pour pour + qu'on me prenne ici forcément dans le service. # je suis donc arrivé le sept en fin d'après-midi dans

INT 25 - oui

TER - le service du docteur +  
INT 26 - ici?

- 22 Les chevauchements entre deux tours de parole. Les segments concernés sont encadrés par le signe § pour les deux locuteurs. Le cas échéant, on pourra indexer les interruptions. De même si plus de deux locuteurs s'interrompent en même temps, indexer les interruptions

DEL 6 - ah non mais::: non. de toutes façons mais: ++ il avait dit c'est un des un un truc qu'i(l) faudra vraiment§

JOS 7 - § mais ça dépend des pilules! §! c'est prévu§

DEL 7 - §<sup>1</sup> ah ouais ! § tout à fait, non mais de toutes façons les pilules euh +++ doivent §<sup>2</sup> euh +++ influencer les §

JOS 8 - §<sup>2</sup> toutes façons moi § je sais que moi j'avais un docteur (...)

#### D) TRANSCRIPTION EN TABLEAU

La plupart des conventions ci-dessus s'appliquent à la transcription en tableau. Quelques aspects varient cependant.

- 23 Les différentes colonnes permettent d'indiquer la numérotation des tours de parole et les conduites non verbales séparément. Les conduites vocales sont inscrites dans la même colonne que le verbal.

temps	ENF NON VERBAL	P de P enfant	VERBAL / VOCAL ENFANT	VERBAL / VOCAL ADULTE	T de P Ad	NON VERBAL ADULTE
00:54	Daniel face au salon tient un grand sac se retourne et pose le sac sous le porte manteau			Non ! laisse ça Daniel c'est le: c'est le truc de Marco <prononcé à l'espagnole>	Père 1	s'avance vers Daniel
		Dan 1	Mmm			idem
	Daniel tapote le sac			c'est son:	Père 2	s'approche de Daniel

- 24 La description des conduites non verbales n'est pas en italiques.
- 25 Si la parole d'un des interlocuteurs nécessite une transcription phonétique, et que l'ensemble de la colonne est concerné, il n'est pas nécessaire d'indiquer les crochets carrés [ ], à chaque ligne.
- 26 Sont indiquées sur la même ligne les conduites simultanées et sur des lignes successives les conduites successives.
- 27 Les enchaînements rapides sont indiqués dans des lignes distinctes alors que les

chevauchements de tour de parole apparaissent sur la même ligne. Quand il y a plusieurs chevauchements et que l'on est obligé de distinguer les tours de parole de l'un des locuteurs, on ne les aligne pas tous:

		Dan 43	ama!ama::!			le père arrange blouson près du verrou
						le blouson tombe
				op !§	Obs 15	
	D se tait, regarde le blouson par terre			§ah !. attends.	Père 54	
		Dan 44	a § <sup>1</sup> mɔ :::! §			
12 :0 0	Pose D par terre	Dan 45	§ <sup>2</sup> a mama ::::§	§ <sup>1</sup> oh § il est tombé! § <sup>2</sup> aïe! aïe! aïe! aïe aïe ! § qu'est-ce qui est tombé? c'est à qui? c'est à Anne?		

\*\*\*

# TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
Introduction .....	5
<b>Première partie : cadre théorique .....</b>	<b>10</b>
 <b>Chapitre 1 - l'acquisition du langage : perspective générale .....</b>	<b>11</b>
1. Les behavioristes .....	15
2. Les générativistes.....	16
3. La théorie piagétienne.....	19
4. L'approche constructiviste non interactionniste .....	21
5. L'approche constructiviste interactionniste.....	24
6 Les approches interactionnistes.....	28
7. Conclusion.....	34
 <b>Chapitre 2 - Le langage dans les deux premières années de vie du jeune enfant : les premières étapes .....</b>	<b>34</b>
1. Apprendre à communiquer .....	37
1.1. L'imitation : un moyen de communication .....	38
1.2. La mise en place des premiers actes de langage .....	41
2. Les productions vocales du jeune enfant : des premières vocalisations aux premiers mots.....	45
3. Les premiers mots : les premiers énoncés.....	46
4. Les premières combinaisons.....	48
5. Les énoncés à deux termes.....	50
6. Les énoncés à plusieurs termes .....	52
6.1. Une grammaire en construction .....	55
7. Conclusion.....	57
 <b>Chapitre 3 - La référence aux entités : l'emploi des expressions référentielles .....</b>	<b>56</b>
1. La référence .....	59
1.1. Référence et dénotation .....	60
1.2. Référence et prédication.....	61
1.3. La référence : une construction discursive .....	62



2.	L'emploi des expressions référentielles chez l'adulte .....	63
2.1.	Les articles indéfinis.....	66
2.1.1.	Propriétés pragmatiques .....	67
2.1.2.	Propriétés sémantiques.....	67
2.2.	Les articles définis .....	68
2.2.1.	Propriétés pragmatiques .....	69
2.2.2.	Propriétés sémantiques.....	70
2.3.	Les adjectifs possessifs.....	72
2.3.1.	Propriétés pragmatiques .....	72
2.3.2.	Propriétés sémantiques.....	73
2.4.	Les adjectifs démonstratifs.....	74
2.4.1.	Propriétés pragmatiques .....	74
2.4.2.	Propriétés sémantiques.....	76
2.5.	Les pronoms.....	76
3.	Les chaînes de référence .....	78
4.	Perspectives cognitives de la référence .....	83
4.1.	L'échelle de familiarité .....	84
4.2.	L'échelle d'accessibilité.....	85
4.3.	Une échelle hiérarchique .....	88
5.	Conclusion.....	90
<b>Chapitre 4 - La référence chez le jeune enfant .....</b>		<b>90</b>
1.	Les pré-requis de la référence .....	95
1.1.	Les scènes d'attention conjointe .....	95
2.	La référence et les expressions référentielles.....	97
2.1.	L'acquisition des formes morpho-syntaxiques .....	99
2.1.1.	Les déterminants du nom .....	99
2.1.2.	Les pronoms personnels .....	99
2.2.	L'acquisition des expressions référentielles .....	100
2.2.1.	L'émergence des catégories grammaticales.....	100
2.2.2.	Le développement de la référence .....	102
3.	Conclusion.....	109

<b>Chapitre 5 - Le langage adressé aux enfants .....</b>	<b>109</b>
1. Les caractéristiques du langage des mères adressé aux enfants .....	111
2. Les caractéristiques du langage des pères et des autres adultes adressé aux enfants.....	115
3. Les fonctions du langage adressé aux enfants .....	120
3.1. Donner la place du jeune enfant dans le dialogue.....	121
3.2. Étayer les énoncés du jeune enfant : les reprises et les reformulations .....	122
4. Les effets du langage adressé aux enfants sur l'acquisition du langage .....	124
5. Conclusion.....	126
<b>Conclusion de la première partie .....</b>	<b>126</b>

## DEUXIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE

<b>Chapitre 6 - La méthodologie de la recherche .....</b>	<b>130</b>
1. La recherche des sujets .....	133
1.1. Clément.....	134
1.2. Clémence .....	136
1.3. Mathilde.....	137
2. Les situations d'observation .....	138
3. Le protocole d'enregistrement.....	140
3.1. Les livres d'images.....	140
3.2. Les jeux .....	145
4. La transcription et le codage des données .....	148
4.1. La transcription.....	149
4.2. Le codage.....	152
5. Les axes d'analyse .....	153
5.1. L'entrée du jeune enfant dans la syntaxe.....	154
5.2. L'emploi référentiel des formes linguistiques.....	154
5.3. Les expressions référentielles dans le dialogue .....	155
<b>Chapitre 7 – L'émergence et le développement des expressions référentielles .....</b>	<b>155</b>
1. Les expressions référentielles.....	158
Les noms.....	158
Les noms propres.....	160
Les noms communs.....	161
Les pronoms .....	164

Les pronoms personnels .....	164
Les pronoms démonstratifs.....	166
Le présentatif « c'est » ou le pronom démonstratif « ce » de « c'est » ? .....	167
Les autres pronoms .....	168
Les fillers préverbaux.....	169
2. Le développement des expressions référentielles chez les trois jeunes enfants étudiés .....	170
2.1. Le développement des expressions référentielles chez Clément .....	172
2.2. Le développement des expressions référentielles chez Clémence.....	176
2.3. Le développement des expressions référentielles chez Mathilde .....	180
3. Synthèse.....	185
3.1. L'acquisition des pronoms personnels.....	186
3.1.1. Les fillers préverbaux.....	186
3.1.2. Les pronoms personnels clitiques et toniques de la troisième personne.....	187
3.1.3. Les constructions disloquées avec un pronom personnel de la troisième personne .....	192
3.2. L'acquisition des pronoms démonstratifs.....	195
3.2.1. Les constructions disloquées avec un pronom démonstratif .....	198
4. Conclusion.....	199
<b>Chapitre 8 – L'acquisition des déterminants du nom .....</b>	<b>199</b>
1. Les déterminants nominaux .....	200
L'article indéfini.....	203
L'article défini .....	203
L'article partitif .....	204
L'adjectif possessif.....	205
L'adjectif démonstratif.....	205
L'adjectif numéral.....	206
« Déterminant zéro » et les noms propres.....	206
1.1 La mise en place des déterminants du nom chez Clément.....	208
1.2 La mise en place des déterminants du nom chez Clémence .....	213
1.3 La mise en place des déterminants du nom chez Mathilde .....	225
Discussion .....	243
2. Les effets de la propriété lexico-sémantique sur l'acquisition des déterminants du nom.....	245
3. L'opposition déployée dans les discours .....	252

4. L'emploi des déterminants en fonction de l'usage des noms .....	260
L'usage référentiel des noms .....	260
L'usage dénominatif des noms .....	261
Des cas incertains .....	262
L'usage prédicatif des noms .....	263
5. Synthèse .....	266
 <b>Chapitre 9 – Le développement de la référence dans le discours du jeune enfant .....</b>	<b>268</b>
1. Critères d'analyse .....	271
1.1. Type de référent .....	271
1.1.1. Familiarité du référent .....	271
1.1.2. Présence du référent dans la situation .....	272
1.1.3. Mode d'actualisation du référent .....	273
1.1.4. Mode de référence .....	274
1.2. Statut attentionnel et discursif du référent .....	275
1.3. Statut du référent dans le discours de l'interlocuteur .....	279
1.4. Rang de référenciation .....	280
2. Le rôle de la focalisation attentionnelle et discursive dans la distribution des expressions référentielles .....	283
3. L'utilisation des différentes expressions référentielles .....	286
3.1 Avant les déterminants du nom .....	286
3.2 L'usage référentiel des descriptions indéfinies .....	287
3.2.1. L'emploi des descriptions indéfinies en relation avec le rang de référenciation du référent .....	288
3.2.2. L'emploi des descriptions indéfinies en relation avec le discours de l'interlocuteur .....	290
3.3 L'usage référentiel des descriptions définies .....	291
3.3.1. L'emploi des descriptions définies en relation avec le rang de référenciation du référent .....	291
3.3.2. L'emploi des descriptions définies en relation avec le discours de l'interlocuteur .....	296
3.4 L'usage référentiel des descriptions possessives .....	298
3.4.1. L'emploi des descriptions possessives en relation avec le rang de référenciation du référent .....	298

3.4.2. L'emploi des descriptions possessives en relation avec le discours de l'interlocuteur.....	301
3.5 L'usage référentiel des descriptions démonstratives .....	301
3.6 L'usage référentiel des pronoms de troisième personne .....	303
3.6.1 L'emploi des pronoms de 3ème personne en relation avec le rang de référenciation du référent .....	303
3.6.2 L'emploi des pronoms de 3ème personne en relation au discours de l'interlocuteur .....	308
4. Conclusion.....	310
<b>Chapitre 10 – Les expressions référentielles dans le dialogue .....</b>	<b>312</b>
1. Les chaînes de référence .....	314
1.1 Les séquences thématiques dans le discours .....	316
2. Les types de chaînes de référence .....	320
2.1. Les types de chaînes de référence initiées par l'enfant.....	326
2.2. Les types d'expressions référentielles introduisant un référent nouveau .....	330
3. Maintenir une chaîne de référence.....	335
3.1. La place du maillon dans une chaîne de référence .....	337
3.2. La distance avec l'antécédent de l'expression référentielle .....	339
3.3. La relation avec l'antécédent de l'expression référentielle .....	343
3.4. Les indices de continuité en dialogue .....	346
Rôle de la reprise dans le maintien d'une chaîne de référence .....	346
Rôle du couple question-réponse dans le maintien d'une chaîne de référence.....	349
4. Conclusion.....	353
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>355</b>
Bibliographie .....	358
ANNEXE I .....	368
1. Les livres d'images.....	368
2. Les jeux .....	375
ANNEXE II .....	380
ANNEXE III .....	sur CD

<b>Corpus de Clément .....</b>	<b>1</b>
S01 -19/10/2005 .....	2
S02 – 03/11/2005 .....	22
S03 – 17/11/2005 .....	47
S04 – 01/12/2005 .....	65
S05 – 15/12/2005 .....	82
S06 – 19/01/2006 .....	99
S07 – 16/12/2006 .....	126
S08 – 01/03/2006 .....	137
S09 – 06/04/2006 .....	148
S10 – 20/04/2006 .....	156
S11 – 04/05/2006 .....	169
S12 – 24/05/2006 .....	181
S13 – 31/05/2006 .....	196

<b>Corpus de Clémence .....</b>	<b>211</b>
S01 – 19/12/2006 .....	212
S02 – 15/01/2007 .....	227
S03 – 19/01/2007 .....	243
S04 – 02/02/2007 .....	257
S05 – 16/02/2007 .....	274
S06 – 16/03/2007 .....	285
S07 – 23/03/ 2007 .....	297
S08 – 06/04/2007 .....	313
S09 – 03/05/2007 .....	331
S10 – 17/05/2007 .....	346
S11 – 24/05/ 2007 .....	366
S12 – 08/06/2007 .....	382
S13 – 21/06/2007 .....	403
S14 – 03/10/2007 .....	420

<b>Corpus de Mathilde.....</b>	<b>433</b>
S01 – 23/11/2006 .....	434
S02 – 07/12/2006 .....	456
S03 – 21/12/2006 .....	474
S04 – 04/01/2007 .....	489
S05 – 01/03/2007 .....	504
S06 – 15/03/2007 .....	528
S07 – 21/03/2007 .....	548
S08 – 05/04/2007 .....	568
S09 – 11/05/2007 .....	587
S10 – 18/05/2007 .....	607
S11 – 25/05/2007 .....	626
S12 – 08/06/2007 .....	648
S13 - 15/06/2007 .....	668
S14 – 29/06/2007 .....	689
S15 – 12/09/2007 .....	710

## **Le développement des expressions référentielles chez le jeune enfant : noms et pronoms dans des dialogues mère-enfant**

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier la façon dont le jeune enfant acquiert l'usage référentiel des syntagmes nominaux et des pronoms dans les dialogues avec sa mère. La question qui se pose est donc celle de déterminer si les valeurs pragmatiques de ces expressions référentielles arrivent après l'acquisition de leurs formes grammaticales ou au même moment ? Les analyses de nos suivis longitudinaux, de trois enfants francophones âgés de 1;11 à 3 ans, montrent une acquisition graduelle des catégories des déterminants du nom impliquant des phénomènes précurseurs, tels que l'utilisation des « fillers ». Nous avons relevé aussi une certaine capacité du jeune enfant à introduire, à maintenir et à réintroduire les référents avec les expressions référentielles appropriées. Ces résultats suggèrent une acquisition précoce de la valeur référentielle, en français, aussi bien pour les syntagmes nominaux que pour les pronoms.

## **The development of referential expressions in child's language: nouns and pronouns in mother-child dialogues**

The aim of this research is to study the way children acquire the referential use of nouns and pronouns in dialogues with their mother. The question is to determine whether the child acquires the pragmatics values of these referential expressions after their morpho-syntactic forms or at the same time? The analysis of our longitudinal data, three French-speaking children aged between 1;11 and 3 years, shows that determiner categories are gradually acquired and that the process implies the use of precursory phenomena, such as "filler-syllables". We also observe that young children show a certain ability to introduce, maintain and reintroduce referents with appropriate referential expressions. Those findings suggest that the referential values of nouns and pronouns are acquired from a very early age in French language.

**Mots-clés en français :** acquisition du langage, expression référentielle, chaîne de référence, déterminant du nom, pronom.

**Keywords in English:** language acquisition, referential expression, referential chain, determiner, pronoun.

**Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3**  
**UFR - Institut de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées**  
19, rue des Bernardins  
75005 PARIS